

UNIVERSITÄT HELSINKI
Humanistische Fakultät
MA-Programm Sprachen
Studienrichtung Deutsche Sprache und
Kulture der deutschsprachigen Länder

Lernmotivation der B2- und B3- Deutschlernenden in der finnischen gymnasialen Oberstufe

Masterarbeit
Betreuerin: Anta Kursiša
Vorgelegt von Jenni Ahtiainen
im FS 2019



Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistiska fakulteten		Laitos – Institution – Department Avdelningen för språk	
Tekijä – Författare – Author Jenni Ahtiainen			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Lernmotivation der B2- und B2-Deutschlernenden in der finnischen gymnasialen Oberstufe			
Oppiaine – Läroämne – Subject Germansk filologi			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu-avhandling		Aika – Datum – Month and year Maj 2019	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 89+56
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>I min pro gradu-avhandling undersöker jag gymnasiestuderandenas motivation att lära sig tyska. Undersökningens syfte är att få en uppfattning om studerandenas motivationstillstånd, om studerandenas flerspråkighet påverkar deras motivation och om det finns skillnader i motivationstillståndet mellan svensk- och finskspråkiga studerande.</p> <p>I avhandlingens teoridel behandlas motivation från olika perspektiv. Först presenteras utvecklingen av motivationsundersökningen i främmande språk samt de två motivationsteorierna som fungerar som den teoretiska referensramen för analysen: L2 Motivational Self System och attributionsteorin. Därutöver presenteras kontextens betydelse för motivationen. Till slut betraktas flerspråkighetens betydelse för inlärningsmotivation av främmande språk i Finland.</p> <p>Materialet samlades in med hjälp av ett frågeformulär i åtta gymnasier i huvudstadsregionen under våren 2017. Sammanlagt 88 gymnasiestuderande deltog i undersökningen, varav 41 var finskspråkiga och 47 svenskspråkiga. De flesta hade börjat med tyska som B2-språk, men 21 hade tyska som B3-språk. Materialet analyserades både kvantitativt och kvalitativt. För den kvantitativa delen användes deskriptiv statistik och den kvalitativa delen analyserades med hjälp av kvalitativ tematisk analys.</p> <p>De kvantitativa resultaten visar att studerandena har en relativt betydande ideal L2-självbild medan de inte har en bör-vara L2-självbild. Utav sociala inflytande har läraren den största betydelsen. Klasskamraterna har betydelse endast för vissa deltagare och föräldrarna har ingen större påverkan på studerandenas motivation. Studerandena har en bra attityd till tyskinläringen. Kausalattributionerna visar att studerandena förklarar sina framgångar främst med inre orsaker och misslyckande med yttre och till viss mån inre orsaker, vilket kan betyda att de har lite sämre självförtroende. Studerandena har mycket positiv inställning till flerspråkighet, men upplever inte de övriga språkkunskaperna som särskilt motiverande för tyskinläringen. Det finns inte stora skillnader mellan svensk- och finskspråkiga studerande, men de finskspråkiga anger att de är lite mer motiverade än de svenskspråkiga. De kvalitativa resultaten avslöjar att studerandena tänker använda tyska i framtiden främst vid arbete, resande och kommunikation på tyska. De motiveras bl.a. av tyskans användbarhet, sociala inflytanden, inlärningsituationen och intresset för tyska och flerspråkighet.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords motivation, flerspråkighet, L2 Motivational Self System, attributionsteori, enkätundersökning			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsingfors universitetets huvudbibliotek, Kajsahuset			
Muuta tietoa – Övriga uppgifter – Additional information			

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	3
2 Motivation beim Fremdsprachenlernen	4
2.1 Überblick über die Fremdsprachenlernmotivationsforschung	6
2.2 Für die Untersuchung ausgewählte Theorien	10
2.2.1 Die Attributionstheorie	10
2.2.2 Das <i>L2 Motivational Self System</i>	13
2.2.2.1 Zur Erforschung des <i>L2 Motivational Self System</i>	15
2.2.2.2 Zur Erforschung des <i>L2 Motivational Self Systems</i> in anderen Fremdsprachen als Englisch	19
2.3 Motivation und Kontext	22
2.3.1 Der Einfluss des Lehrenden	22
2.3.2 Der Einfluss von MitschülerInnen	23
2.3.3 Der Einfluss der Eltern	24
2.4 Fazit	25
3 Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit auf die Fremdsprachenlernmotivation in Finnland	26
3.1 Einfluss der Mehrsprachigkeit auf die Motivation	26
3.2 Zwei Nationalsprachen und deren Einfluss auf das Sprachenlernen in Finnland	29
3.3 Fazit	31
4 Methodik	32
4.1 Forschungsfragen	32
4.2 Probanden	33
4.3 Fragebogen und Durchführung der Untersuchung	33
4.4 Analysemethode	35
4.5 Die Verlässlichkeit und Validität der Untersuchung	37
5 Ergebnisse und Diskussion	41
5.1.1 Der Motivationstand in Bezug auf das <i>L2 Motivational Self System</i> und die Attributionstheorie	41
5.1.2 Mehrsprachigkeit und Motivation beim Deutschlernen	46
5.2 Der Einfluss der Schulsprache auf die Motivation	48
5.2.1 Der Motivationsstand in Bezug auf das <i>L2 Motivational Self System</i>	48
5.2.2 Mehrsprachigkeit und Motivation beim Deutschlernen	53
5.3 Die Resultate der offenen Fragen	55
5.3.1 Die Benutzung des Deutschen in der Zukunft	55
5.3.2 Nicht sprachliche Einflüsse auf die Motivation	58
5.3.3 Sprachliche Einflüsse auf die Motivation	66
5.4 Die Bedeutung der Ergebnisse für den Deutschunterricht und die Erforschung der Deutschlernmotivation	72

6 Vergleich mit vorheriger Forschung	73
7 Zusammenfassung	79
Literaturverzeichnis	82
Anhänge.....	90

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Tabelle über

Kausalattributionen.....	11
Abbildung 2: Antworten Aussage 3.....	42
Abbildung 3: Antworten Aussage 20.....	42
Abbildung 4: Antworten Aussage 34	45
Abbildung 5: Antworten Aussage 35.....	46
Abbildung 6: Antworten Aussage n 36, 37 und 38.....	47
Abbildung 7: Antworten Aussage 30.....	49
Abbildung 8: Antworten Aussage n 3 und 20 (Finnisch- und Schwedischsprachige)	49
Abbildung 9: Antworten Aussage 1 (Finnisch- und Schwedischsprachige)	51
Abbildung 10: Antworten Aussage 23 (Finnisch- und Schwedischsprachige)	51
Abbildung 11: Antworten Aussage 34 (Finnisch- und Schwedischsprachige)	52
Abbildung 12: Antworten Aussage 35 (Finnisch- und Schwedischsprachige)	53
Abbildung 13: Antworten Aussage 29 (Finnischsprachige)	54
Abbildung 14: Antworten Aussage 29 (Schwedischsprachige)	54

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kategorien für die Benutzung des Deutschen in der Zukunft.....	56
Tabelle 2: Kategorien zu den Einflüssen auf die Motivation.....	59
Tabelle 3: Kategorien zum Einfluss der Sprachkenntnisse auf die Motivation.....	67

Verzeichnis der Abkürzungen

L2MSS	L2 Motivational Self System
L1	Erstsprache
L2	Fremdsprache
L3	weitere Fremdsprachen

1 Einleitung

Zunehmend hört man von einem abnehmenden Interesse für andere Fremdsprachen als Englisch. SchülerInnen hören mit Fremdsprachenlernen auf und wählen stattdessen etwas Einfacheres. Ein Phänomen, das in Schulen deutlich zu sehen ist. Als Vertretungslehrerin habe ich oft gehört, dass Deutsch unnötig und zu schwer sei. Was führt zu diesem Denken der SchülerInnen? Ist es ihnen nicht vorstellbar, Deutsch in Zukunft zu benutzen? Beeinflussen andere die Gedanken der SchülerInnen? Diese und weitere Fragen habe ich mir gestellt und mich dazu entschlossen, Antworten zu finden.

Motivation ist ein wesentlicher Teil allen Lernens. Sie steht nicht still, sondern verändert sich mit der Zeit und ist mal stärker, mal geringer. Während der letzten Jahrzehnte ist Motivation ausführlich untersucht worden und ist noch immer ein beliebtes Forschungsgebiet. Daraus resultieren zahlreiche Motivationstheorien. Als Theorierahmen dieser Masterarbeit werden das *L2 Motivational Self System* und die Attributionstheorie angewandt. Im Fokus der ersten Theorie stehen die möglichen zukünftigen Selbstbilder des Lernenden und die Lernerfahrung. Die zweite ist mit der Lernerfahrung verknüpft, d.h. sie betrachtet, wie Lernende ihren Erfolg und Misserfolg erklären.

Ich untersuche die Motivation der B2- und B3-Deutschlernenden in der finnischen gymnasialen Oberstufe, also Lernenden, die Deutsch ab Klasse acht in der Grundschule, oder ab dem ersten Jahr an der gymnasialen Oberstufe lernen. Die TeilnehmerInnen meiner Untersuchung kommen sowohl aus finnisch- als auch aus schwedischsprachigen Klassen. Da ich zweisprachig aufgewachsen bin, habe ich besonderes Interesse am Einfluss beider Sprachen auf die Motivation und das Lernen. In Finnland ist es üblich, mehrere Fremdsprachen in der Schule zu lernen. Daher möchte ich auch die Mehrsprachigkeit der Lernenden und ihren potentiellen motivationalen Einfluss berücksichtigen.

Wegen der obengenannten Probleme und Fragen möchte ich den Motivationsstand dieser Lernenden betrachten und die Motivation der zwei Sprachgruppen vergleichen. Aufgrund der Ähnlichkeit des Schwedischen und Deutschen ist es für schwedischsprachige SchülerInnen generell einfacher Deutsch zu lernen und sie haben in mindestens einer Untersuchung bessere Leistungen erzielt (Hildén und Rautopuro 2014). Hat dies auch eine Bedeutung für ihre Motivation? Sind die Schwedischsprachigen motivierter als die Finnischsprachigen? Als

Lehrerin kann ich sowohl an finnisch- als auch schwedischsprachigen Schulen arbeiten und die in dieser Arbeit herausgefundenen Informationen können mir, und auch anderen, helfen, eine motivierende Lehrkraft zu werden.

Ich untersuche die Motivation mit Fokus auf das *L2 Motivational Self System*, die Attributionstheorie und in Hinsicht auf die Mehrsprachigkeit. Die Untersuchung wird mehrmethodisch durchgeführt. Im Zuge dessen wurde ein Fragebogen erstellt und von SchülerInnen finnisch- und schwedischsprachiger gymnasialer Oberstufen ausgefüllt.

Diese Masterarbeit ist wie folgt strukturiert: Als erstes wird die Theorie zum Thema Motivation dargestellt, unter anderem Fremdsprachenlernmotivationsforschung, die angewandten Theorien und Motivation und Kontext. Im Kapitel 3 wird die Bedeutung von Mehrsprachigkeit auf die Fremdsprachenlernmotivation in Finnland thematisiert. Der empirische Teil beginnt mit der Methodik, die eine Begründung der Datenerhebung und Vorgehensweise enthält. Zunächst werden die Ergebnisse des quantitativen Teils vorgestellt: die Antworten aller Probanden werden analysiert und danach die Sprachgruppen verglichen. Darüber hinaus werden die Antworten für die offenen Fragen kategorisiert. Letztlich werden die Ergebnisse erörtert und mit Ergebnissen der relevanten Studien verglichen.

2 Motivation beim Fremdsprachenlernen

Das Wort *Motivation* stammt von dem lateinischen Wort *movere*, das ‚bewegen‘ bedeutet (Dörnyei und Ushioda 2011: 2). Eine exakte Definition von Motivation ist schwer zu formulieren. Dörnyei und Ushioda (2011: 3) weisen darauf hin, dass unter *Motivation* viele unterschiedliche Faktoren und Vorstellungen verstanden werden können. Die meisten Forscher seien in Einverständnis, dass Motivation die Richtung und den Umfang des menschlichen Verhaltens bezeichnet und somit *die Wahl* einer Handlung, *die Ausdauer* mit ihr und *die Mühe*, die auf sie gerichtet ist, abdeckt (ebd.: 4). Laut Götze (2015: 19) besteht allgemein die Ansicht, dass „Motivation ein *Prozess*, also nur sehr bedingt angeboren (genetisch), ist, der emotional und rational gesteuert wird“. Die Funktion der Motivation sei, zu versuchen seine Ziele zu erreichen. Riemer (2010: 1152) zufolge zeigt L2-Motivationsforschung (d.h. die Forschung von Fremdsprachenlernmotivation), dass „Motivation ein individuell unterschiedlicher, mehrdimensionaler und dynamischer Faktor ist“.

Motivation besteht aus unterschiedlichen Motiven, die auf die Frage, warum man etwas tut, antworten und eine Handlung oder ein Verhalten steuern (Peltonen und Ruohotie 1992: 16; Götze 2015: 19). Emotionale und rationale Motive vermischen sich und abhängig von Person und Situation sowie besonders der jeweiligen Kultur, kommen sie in unterschiedlichem Umfang vor. Wegen der Unendlichkeit von Motiven haben sich unterschiedliche Theorien entwickelt. (Götze 2015: 19) Motivation ist dynamisch und situationsgebunden. Jedoch kann habituelle Motivation von der Situationsmotivation, d.h. in einer Situation entstandenen Motivation, unterschieden werden. Habituelle Motivation ist zumeist synonym mit Einstellungen und deshalb gleichbleibend, weil Einstellungen von einer Person verinnerlicht wurden und sich relativ langsam verändern. Die habituelle Motivation hat daher eine große Einwirkung auf die Situationsmotivation. (Peltonen und Ruohotie 1992: 17)

Die Untersuchung der Fremdsprachenlernmotivation hat während der letzten Jahrzehnte immer mehr Interesse geweckt. Zahlreiche Studien wurden zu diesem Thema durchgeführt, und neue Theorien und Modelle entwickelt. „Motivation is a key aspect of second language learning.“, schreiben Lasagabaster et al. (2014: 1). Auch Dörnyei und Ryan (2015: 72) betonen die Bedeutung von Motivation beim Fremdsprachenlernen. Sie ist im gesamten Lernprozess wichtig, sowohl für den Beginn als auch für die Aufrechterhaltung des Lernens. Ein motivierter Lerner kann Hindernisse, z.B. schlechte Lernbedingungen, überwinden, die einen unmotivierten Lerner dauerhaft aufhalten.

Fremdsprachen unterscheiden sich zudem deutlich von anderen Unterrichtsfächern. Williams und Burden (1999a: 115) sind der Meinung, dass die Ursache dafür darin liegt, dass Sprache ein Teil der Identität ist und das Lernen einer Sprache das Selbstbild verändert, da der Lerner neue kulturelle und soziale Normen lernen muss. Bereits 1985 argumentierte Gardner (1985: 146), dass beim Fremdsprachenlernen Kenntnisse und Sitten anderer Kulturen erlernt werden, während bei anderen Fächern Fähigkeiten angeeignet werden, die Teil des kulturellen Erbes der Lernenden sind. Die Motivation beim L2 Lernen kann und sollte also nicht immer auf dieselbe Weise wie andere Schulfächer untersucht werden.

Zu unterscheiden ist außerdem die Englischlernmotivation von der Lernmotivation anderer Fremdsprachen. Englisch wird zunehmend als universale Grundfähigkeit angesehen und schon in der Primarstufe unterrichtet (Ushioda und Dörnyei 2009: 3). Dementgegen sind gute Kenntnisse einer anderen Fremdsprache oft auf spezifische und persönliche Gründe

zurückzuführen. Deshalb sollten Lernende einer anderen Fremdsprache als Englisch die Möglichkeit haben, den Lerngrund in ihrer „narrativen Identität“ zu berücksichtigen. (Dörnyei und Al-Hoorie 2017: 462–463)

2.1 Überblick über die Fremdsprachenlernmotivationsforschung

Die Forschung zum Thema Fremdsprachenlernmotivation hat sich nicht immer zusammen mit der allgemeinen Motivationsforschung entwickelt. Dörnyei und Ryan (2015) geben darüber einen Überblick und teilen die Entwicklung der Fremdsprachenlernmotivationsforschung in drei Phasen (ebd.: 73–74, 84) auf:

- die sozialpsychologische Periode (von 1959 bis 1990)
- die kognitiv ausgerichtete Periode (in der 1990er Jahren)
- die prozessorientierte/soziodynamische Periode (seit ca. 2000)

Die Grundlage für die Fremdsprachenlernmotivationsforschung wurde von Robert Gardner, Wallace Lambert und Kollegen gelegt (ebd.: 74). Gardner und Lambert führten ihre erste bedeutende Motivationsstudie im Jahr 1959 in Kanada durch. Dieser Studie ging voraus, dass Sprachlernen wenig bezüglich motivierender Aspekte untersucht worden war, sondern meistens unter der Annahme agiert wurde, dass Begabung in Sprachlernerfolg resultiere. Die Autoren nahmen an, dass Fremdsprachenlernmotivation ähnlich wie Motivation bei Erstsprachlernen ist. Man lernt gewisse kulturspezifische Verhaltensweisen verbunden mit der Gruppe, die die Fremdsprache spricht, und die Einstellung gegenüber dieser Gruppe bestimmt zumindest teilweise den Lernerfolg. Zwei motivationale Orientierungen werden zum ersten Mal vorgestellt: integrative Motivation, d.h. man will eine Sprache lernen, weil man mehr über die Gruppe, deren Mitglieder die Zielsprache sprechen, lernen, oder unterschiedliche Menschen treffen will, und instrumentelle Motivation, d.h. man will konkreten Nutzen erreichen. (Gardner und Lambert 1959: 266–267)

Die Studien und Werke von Gardner und Lambert (z.B. 1972) dominierten die Sprachenlernmotivationsforschung mehrere Jahrzehnte. Revolutionär war das Einbringen einer sozialpsychologischen Perspektive, also die Aufnahme des sozialen Kontexts, Einstellungen und der Beziehung zwischen unterschiedlichen linguistischen Gruppen. (Dörnyei und Ushioda 2011: 40) Im Jahr 1985 präsentierte Gardner sein Modell für Fremdsprachenerwerb, das *socio-educational model*. Er (1985: 54) listet drei Komponenten für Motivation auf: die Einstellung

gegenüber dem Sprachlernen, den Wunsch nach Sprachlernen und die motivationale Intensität. Darüber hinaus umfasst das Ziel zwei motivationale Orientierungen, integrativ und instrumentell. In Gardners revidiertem *socio-educational model* (2010: 88) wurde der Aspekt integrativ umformuliert, so dass er authentisches Interesse am Lernen der Fremdsprache zum Zwecke der Kommunikation mit Mitgliedern der anderen Sprachgruppe reflektiert. Im Extremfall kann dies bedeuten, dass Lernende Teil der Gruppe sein möchten. Zahlreiche Studien (u.a. Dörnyei und Clément 2001) haben bewiesen, dass Fremdsprachenlernmotivation oftmals positive Einstellungen gegenüber der Sprachgruppe und damit verbundenen Werten umfasst (Dörnyei und Ushioda 2011: 43).

Andere Forscher während der sozialpsychologischen Periode waren beispielsweise Clément (1980), Giles und Byrne (1982) und Schumann (1978, 1986). Sie haben gemeinsam, dass sie sich auf die Makroebene, d.h. auf die Beziehung zwischen sozialen Gruppen und kontextuellen Variablen, konzentrierten. (Dörnyei und Ryan 2015: 76–77) Beispielsweise untersuchten Clément und Kuidenier (1983) die Effekte der Ethnizität, Umgebung und Zielsprache auf motivationale Orientierungen. Sie (1983: 280–286) fanden die folgenden vier Orientierungen in allen untersuchten Gruppen: Instrumentalität, Freundschaft, Reisen und Wissen. Fünf andere Orientierungen kamen nur in spezifischen Kombinationen von Ethnizität, Zielsprache und Umgebung vor.

Die kognitiv ausgerichtete Periode begann Ende der 1980er Jahre. Der Übergang von der sozialpsychologischen Periode hatte zwei größere Ursachen. Erstens hatte sich die Fremdsprachenlernmotivationsforschung im Bereich der Psychologie in eine andere Richtung als die Motivationsforschung entwickelt und man wollte die populären Theorien, die meistens kognitiv ausgerichteten waren, einander annähern. Zweitens wollte man den Fokus der Untersuchung von der Makroebene auf die Mikroebene, d.h. auf den individuellen Lerner und den Rahmen des Klassenraums, richten. (Dörnyei und Ryan 2015: 80–81) Das Bedürfnis nach Veränderungen in der Fremdsprachenlernmotivationsforschung wurde in mehreren Publikationen thematisiert, u.a. Crookes und Schmidt (1991), Oxford und Shearin (1994), Dörnyei (1994) und Gardner und Tremblay (1994a, b). Zwei Beispiele aus dieser Periode sind die Selbstbestimmungstheorie und die Attributionstheorie. Letztere wird in Kapitel 2.1.1 genauer behandelt.

Die Selbstbestimmungstheorie ist eine der populärsten Motivationstheorien der letzten Jahrzehnte. Sie wurde von Deci und Ryan (1985) entwickelt und fand in den 1990er Jahren ihren Platz in der Fremdsprachenforschung. Zwei zentrale Begriffe für die Theorie sind intrinsische und extrinsische Motivation, die auch weitgehend in der Forschungsliteratur über Motivation thematisiert werden. Forschende haben teils voneinander abweichende Meinungen, was diese Begriffe umfassen. Eine allgemeine Definition für intrinsische Motivation ist, dass Lerner von inneren Belohnungen gesteuert werden. Sie bekommen Zufriedenheit und Vergnügen beispielsweise davon, dass ihre Neugier befriedigt wird. Im Gegensatz dazu findet extrinsische Motivation ihren Ursprung in äußeren Einflüssen. Lernende möchten zum Beispiel eine gute Note oder wollen eine Bestrafung vermeiden. (Dörnyei und Ushioda 2011: 23; Peltonen und Ruohotie 1992: 19) Ryan und Deci (2000: 56) definieren intrinsische Motivation als Durchführung einer Aktivität für deren innenwohnende Befriedigung statt für eine externe Konsequenz. Extrinsische Motivation ist dagegen die Ausführung einer Handlung, um ein spezifisches Ergebnis zu erreichen (ebd.: 60).

Ein Teil der Selbstbestimmungstheorie ist die Theorie der kognitiven Evaluation. Diese befasst sich mit Faktoren sozialer Kontexte, die die intrinsische Motivation beeinflussen. Die Kernaussage der Theorie ist, dass man ein hohes Niveau von intrinsischer Motivation erfahren kann, wenn das Bedürfnis nach Kompetenz und Autonomie befriedigt wird. (Ryan und Deci 2000: 58–59) Extrinsische Motivation kann derweil in vier Unterkategorien eingeteilt werden, je nach Grad der Autonomie:

- externe Regelung: Die am wenigsten autonome Version der extrinsischen Motivation. Eine Person macht etwas, um eine externe Forderung zu befriedigen oder eine externe Belohnung zu erhalten.
- introjizierende Regelung: Noch von außen entspringende, relativ kontrollierende Einflüsse. Eine Person macht etwas, um Schuld oder Sorge zu vermeiden, sich selbst zu verbessern oder Stolz auf sich zu sein.
- identifizierte Regelung: Eine bereits ziemlich autonome oder selbstbestimmte Form der extrinsischen Motivation. Die Person versteht die persönliche Bedeutung des Verhaltens und empfindet es deshalb als eine eigene Wahl.
- integrierte Regelung: Die autonomste Version der extrinsischen Motivation. Verhalten, das ein Teil der eigenen Werte und Identität ist.

Zu diesen Formen der extrinsischen Motivation gibt es noch Amotivation, d.h. völliger Mangel an Absicht, etwas zu tun. (Ryan und Deci 2000: 60–62)

Auch wenn intrinsische und extrinsische Motivation meistens getrennt betrachtet werden, tauchen sie in der Realität oft gleichzeitig auf und stützen zusammen das Lernen. Eine Motivationsform kann stärker als die andere einwirken. (Peltonen und Ruohotie 1992: 19; Williams und Burden 1999a: 123) Je nach Grad der Internalisierung der extrinsischen Motivation können extrinsische Ziele zusammen mit intrinsischen Zielen vorkommen. Die externen Ziele können sozialisiert und internalisiert werden und das Verhalten der Lernenden wird selbstbestimmter, je mehr die soziale Umgebung die Autonomie, Fähigkeit und Zusammengehörigkeit des Individuums unterstützt. (Dörnyei und Ushioda 2011: 23–25) Traditionell wird intrinsische Motivation als besser für das Lernen angesehen und es gibt Forschung über die negative Einwirkung extrinsischer Motive auf die Freude am Lernen (Peltonen und Ruohotie 1992: 19; Williams und Burden 1999a: 125; Dörnyei und Ushioda 2011: 24). Allerdings schadet extrinsische Motivation nicht immer der intrinsischen; es hängt vom Typ der extrinsischen Motivation ab (Ryan und Deci 2000: 55, 64–65). Die Selbstbestimmungstheorie wird am häufigsten in Situationen benutzt, in denen hierarchische Beziehungen auftauchen z.B. Lehrende/Lernenden. (Dörnyei und Ushioda 2011: 25)

In der Fremdsprachlernmotivationsforschung haben sich besonders Noels und Kollegen mit der Theorie beschäftigt (siehe z.B. Noels et al. 1999; 2000; Noels 2001). Die Resultate der Untersuchung von Noels et al. (2000: 74) zeigen, dass Sprachlernmotivation mit den Subkategorien der intrinsischen Motivation und extrinsischen Motivation gemessen werden kann, wie Deci und Ryan (1985) und Vallerand und Kollegen (1992, 1993) vorschlugen. Vallerand und Kollegen (1993: 166) teilen intrinsische Motivation in drei Subkategorien ein: Wissen, Leistung und Stimuli. Noels et al. (2000: 75) fanden, dass intrinsische Motivation allein möglicherweise nicht ausreicht, um Motivation beizubehalten. Es kann sein, dass Lernende noch davon überzeugt werden müssen, dass das Sprachlernen wichtig für sie ist. Die Resultate zeigen auch, dass die motivationalen Orientierungen von Clément und Kruidenier (1983) mit den Subkategorien der extrinsischen und intrinsischen Motivation korrespondieren. Die Instrumentale Orientierung entspricht der externen Regelung, während die übrigen drei Orientierungen, Reise, Freundschaft und Wissen, mit den mehr selbstbestimmten Formen und intrinsischer Motivation übereinstimmen. (Noels et al. 2000: 74–77) Noels und Kollegen haben auch die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden untersucht. Je autonomer Lernende

sich fühlen und Lehrende als stützend, aber nicht kontrollierend wahrnehmen, desto mehr zeigen sie selbstbestimmte Formen der Motivation (Noels et al. 1999: 30, Noels 2001: 135–136).

Die momentan herrschende soziodynamische Periode umfasst ein besonderes Interesse an der dynamischen Eigenschaft und der temporalen Variation von Motivation. So wird Motivation nicht als Attribut eines Menschen, sondern als ein dynamischer Faktor, der sich im Lauf der Zeit verändert, betrachtet. Eines der einflussreichsten Modelle dieser Periode ist das *L2 Motivational Self System*, das im Kapitel 2.2.2 betrachtet wird. Andere wichtige Schwerpunkte sind *Complex Dynamics Systems Perspectives*, die Bedeutung des Vorstellungsvermögens und der Vision und *Directed Motivational Currents*. (Dörnyei und Ryan 2015: 84, 94–98)

Die nicht-lineare System-Dynamik wurde Mitte der 2010er Jahre populär in der Zweitspracherwerbsforschung. Sie ermöglicht eine holistische Betrachtung des Erwerbs bzw. der Motivation bzgl. L2 und kann die Komplexität dieser Phänomene mit Fokus auf Veränderung und Entwicklung besser erklären. (Dörnyei, MacIntyre und Henry 2015: 1–4) Bisher ist dies relativ wenig im Bereich der Fremdsprachenlernmotivation untersucht worden. Allerdings gibt es eine Anthologie zum Thema „Motivational Dynamics in Language Learning“ (Dörnyei, MacIntyre und Henry 2015). Auch die Popularität des Vorstellungsvermögens, der Vision und darauf basierender *Directed Motivational Currents* ist nicht zu vergessen. Diese Forschungsthemen sind beliebter worden, teilweise durch die wachsende Bedeutung der Selbstbilder und das *L2 Motivational Self System*. Zu Motivation gehört alles, was das Verhalten beeinflusst, deshalb kann eine Vision über die Zukunft helfen, das Große und Ganze im Blick zu behalten. Wichtige Publikationen sind u.a. Norton (2001) und Dörnyei und Kubanyiova (2014). (Dörnyei und Ryan 2015: 94–99)

2.2 Für die Untersuchung ausgewählte Theorien

2.2.1 Die Attributionstheorie

Die Attributionstheorie wurde in den 1980er Jahren populär (Dörnyei und Ushioda 2011: 15) und ist noch immer eine der zentralen Theorien der Motivationsforschung. Bernard Weiner spielte eine leitende Rolle in der Entwicklung und Verbreitung der Theorie. Schon 1971 publizierte er zusammen mit fünf anderen Autoren den Artikel „Perceiving the Causes of Success and Failure“, in dem sie sich an die Werke von Heider (1958) anlehnen. Die Theorie

untersucht, wie Lerner die Ursachen für ihre Erfolge bzw. Misserfolge interpretieren. Wie in Abbildung 1 veranschaulicht, geben die Autoren vier Erklärungen bzw. dominierende Kausalattributionen für die Ergebnisse: Fähigkeit, Anstrengung, Schwierigkeit der Aufgabe und Glück. Zudem können sie anhand des Ursprungs der Kontrolle (intern oder extern) und des Grades der Stabilität (festgesetzt oder veränderlich) kategorisiert werden. (Weiner et al. 1971: 2)

Table 1. Classification Scheme for the Perceived Determinants of Achievement Behavior.

<i>Stability</i>	<i>Locus of Control</i>	
	<i>Internal</i>	<i>External</i>
<i>Stable</i>	<i>Ability</i>	<i>Task difficulty</i>
<i>Unstable</i>	<i>Effort</i>	<i>Luck</i>

ABBILDUNG 1: TABELLE ÜBER KAUSALATTRIBUTIONEN (WEINER ET AL. 1971: 2)

Die internen Attributionen liegen beim Individuum selbst, während die externen unabhängig vom Einzelmenschen sind. Dennoch können die Attributionen entweder als dauerhaft (festgesetzt) oder weitestgehend veränderlich angesehen werden. (ebd.: 2) Weiner (1986: 42) behauptet später, dass es unendlich viele Attributionen gibt. Jedoch können laut Weiner (2010: 559) acht Kausalattributionen in vielen Kontexten gefunden werden: Begabung, Fähigkeit, Anstrengung, Merkmale der Aufgabe, intrinsische Motivation, Merkmale des Lehrers, Laune und Glück. Williams et al. (2004: 20) stellen fest, dass Attributionen situations- und kulturabhängig sind. Sie beobachten auch, dass Kausalattributionen nicht notwendigerweise die tatsächlichen, sondern die wahrgenommenen Ursachen für den Erfolg/Misserfolg sind. Kausalattributionen beeinflussen auf unterschiedliche Weise die emotionalen Reaktionen, Leistungen und die Motivation des Lerner. Erfolg wird oft mit internen Faktoren erklärt, Misserfolg allerdings weniger eindeutig interpretiert, jedoch oft mit Glück oder der Aufgabenschwierigkeit assoziiert. (Peltonen und Ruohotie 1992: 72–74) Die Zuschreibung des Erfolgs den inneren Gründen und des Misserfolgs den äußeren Gründen verstärkt und schützt das Selbstwertgefühl (Weiner 1986: 129–130).

Lernende mit einem starken Selbstbild glauben, dass ihr Erfolg das Resultat des eigenen Verhaltens ist und dass Misserfolg sich aus externen Faktoren wie der Aufgabenschwierigkeit ergibt. Dagegen erklären Lerner mit schwächerem Selbstbild ihren Erfolg mit externen Faktoren wie Glück und glauben nicht an sich selbst. (Peltonen und Ruohotie 1992: 75) Falls

man denkt, dass man keinen Einfluss durch sein Handeln auf das Resultat hat, ist dies demotivierend (Riemer 2010: 1153). Riemer fand Beweise dafür in ihren Untersuchungen (2003: 90–91; 2016: 39). Die Resultate ihrer Studie von 2016 zeigen, dass internen Faktoren zugeschriebener Misserfolg besonders demotivierend ist. Dies bedeutet also keinen Erfolg wegen des eigenen Unvermögens und trotz eigener Mühe. (Riemer 2016: 39) Weiner (2010: 561) schreibt auf ähnliche Weise, dass Misserfolg, der stabilen und unkontrollierbaren Attributionen zugeschrieben wird, die Motivation stärker beeinträchtigt als Misserfolg, der veränderlichen Attributionen zugeschrieben wird. Ushioda (2001) fand Beweise für mehrere von diesen Umständen in ihrer Untersuchung. Sie (2001: 120) entdeckt, dass Französisch-Studierende durch die Attribuierung ihrer Erfolge an persönliche Fähigkeiten oder Qualifikationen ihr Selbstbild verbesserten. Sie vermerkt auch, dass die Lernenden ihre Motivation aufrechterhalten konnten, wenn sie ihre Misserfolge durch veränderliche Attributionen erklärten.

Obwohl die Attributionstheorie in der allgemeinen Motivationsforschung populär war und ist, ist sie bislang relativ wenig in der Sprachlernmotivationsforschung angewandt worden. In Finnland verwendete Julkunen (1998) die Theorie, als er die Fremdsprachenlernmotivation von 11-12-jährigen SchülerInnen untersuchte. Er benutzte geschlossene Fragen, mit den Attributen Sprachkenntnisse, Glück/Pech, Schwierigkeit der Aufgabe, Anstrengung und interessante/stupide Aufgaben in seiner quantitativen Untersuchung. Die Deutschlernenden erklärten ihre Erfolge am meisten mit Sprachkenntnissen und Anstrengung, also inneren Gründen, und ihren Misserfolg mit schwierigen und stupiden Aufgaben, also äußeren Gründen. (ebd.: 99) Auch in einigen Masterarbeiten wurden dieselben oder ähnliche Fragen benutzt (Rossi 2003: 53–55; Karppinen 2005: 49–50, 53, 61–62, 64). Ansonsten haben besonders Williams und Burden (z.B. 1999b, 2004) mit Kollegen und Gobel und Mori (z. B. 2007, 2011) mit Kollegen die Theorie angewandt.

Williams und Burden haben die Attributionstheorie zumeist in Großbritannien untersucht. Sie (1999b: 197–198) fanden heraus, dass jüngere SchülerInnen (10–12 Jahre) den Erfolg beim Französischlernen meistens dem Zuhören und der Konzentration zuschreiben. 13–15-Jährige erklärten den Erfolg mit mehreren Attributionen, wie Fähigkeit, Schwierigkeit der Arbeit, Umstände und Einflüsse von Anderen. Misserfolge wurden oft mit den Gegensätzen erklärt, wie nicht zuhören/sich nicht konzentrieren, Ablenkung durch Andere, schlechter Unterricht und Mangel an Fähigkeit und Anstrengung. Die Autoren (1999b: 199) finden es bedeutend, dass die

Erfolge/Misserfolge meistens mit internen Gründen erklärt wurden. Zusammenfassend schreiben sie (1999b: 199), dass Attributionen in einem Zusammenspiel von innerlichen Gefühlen, Entwicklungsphase, externen Einflüssen und sozialem Kontext geformt werden.

Williams et al. (2004: 22) fanden 21 Attributionen für Erfolg bei 11–16-jährigen SchülerInnen in England. Der Erfolg wurde erzielt durch Anstrengung (31 %), gefolgt von Strategie (12,4 %), Fähigkeit (11,7 %) und Lehrer (10,3 %). Zwischen 3,7 % und 8 % wurden Interesse, Aufgabe, Leichtigkeit und MitschülerInnen genannt. Die anderen Attributionen beliefen sich auf je weniger als 2 %. Dem Misserfolg wurden 16 Attributionen zugeschrieben, von denen der Mangel an Anstrengung am häufigsten vorkam (24,9 %). Danach kamen Mangel an Fähigkeit (16,1 %) und Mangel an Interesse (12,4 %). Unter 10 %, aber bei mehr als 3 % lagen Verhalten, Lehrer, Mangel an Strategien, Aufgabe, Laune und MitschülerInnen. (ebd.: 23) Bedeutend ist, dass eine von Weiners ursprünglichen Attributionen fehlt, nämlich Glück. Auch interessant ist, dass die älteren SchülerInnen ihren Erfolg klar weniger mit Anstrengung erklären. (ebd.: 26)

Gobel und Mori (2007) haben sich meistens auf den asiatischen Kontext konzentriert. Sie (2007: 158–159) fanden heraus, dass japanische Universitätsstudierende ihren Erfolg mit externen Attributionen wie Glück, Lehrer und Klassenatmosphäre erklären. Im Gegensatz dazu erklären sie Misserfolg mit internen Gründen wie Mangel an Fähigkeit und Anstrengung. Dies kann dadurch erklärt werden, dass Japaner tendenziell selbstkritischer und gleichzeitig sehr bescheiden sind und weder positiv noch negativ auffallen wollen (ebd.: 162–163). Ähnliche Resultate sind in anderen asiatischen Studien gefunden worden; u.a. Thang et al. (2011: 470) und Gobel et al. (2011: 39).

2.2.2 Das *L2 Motivational Self System*

Dörnyei stellte im Jahr 2005 ein neues Modell, das *L2 Motivational Self System* (L2MSS) für die L2-Lernmotivation, vor. Es folgte eine ausführlichere Erklärung im Jahr 2009. Ushioda und Dörnyei (2009: 2–3) schreiben, dass das vorher dominierende Modell von Gardner in der heutigen globalisierten Welt nicht ausreichend ist und Forschende im Laufe der letzten Jahrzehnte zunehmend unzufrieden mit der Zweiteilung von integrativer und instrumenteller Motivation wurden. Die AutorInnen behandeln vor allem Englisch, aber dasselbe kann zumindest teilweise auf z.B. Deutsch als Fremdsprache bezogen werden. Die Identität eines globalen Weltmenschen kann Mehrsprachigkeit d.h. Sprachkenntnisse in mehreren

Fremdsprachen enthalten, ohne dass der Lerner automatisch positive Einstellungen gegenüber einer spezifischen Sprachgruppe bzw. Sprachvariante hat oder Teil einer Sprachgruppe werden möchte. Ähnliches schreiben auch Kormos und Csizér (2008: 330). Sie kritisieren die Relevanz der integrativen Motivation für L2-Lernende internationaler Sprachen wie Englisch, Deutsch, Französisch und Spanisch. Sie schlagen vor, dass man stattdessen über eine Art kosmopolitischer Identität oder „international posture“ (Yashima 2002) reden sollte. Dörnyei (2009: 9) begründet die Entwicklung seines Modells damit, dass L2-Motivationsforscher schon seit jeher das Lernen einer Sprache vom Lernen anderer Schulfächer getrennt haben und normalerweise die L2 als Teil des Wesens einer Person betrachtet haben.

Das L2MSS lehnt sich an psychologische Theorien des Selbst an, besonders die Selbstdiskrepanztheorie von Higgins (1987) (Dörnyei 2009: 13–18). Dörnyei (2009: 29) gestaltet neue Konzepte für das Selbst, in Beziehung zum L2-Lernen:

- Das ideale L2-Selbst (*Ideal L2 Self*): Wenn die Person, die man sein möchte, eine L2-Sprache wegen z.B. ihres Jobs oder ihrer Hobbys spricht, motiviert dies dazu, die Sprache zu lernen. Man will den Unterschied zwischen dem realen Selbst und dem idealen Selbst vermindern. Integrative und internalisierte instrumentelle Motive finden sich hier.
- Das Sollens-L2-Selbst (*Ought-to L2 Self*): Falls man denkt, dass man bestimmte Eigenschaften besitzen sollte, entweder um die Erwartungen anderer zu erfüllen oder eine negative Folge zu vermeiden, kann das stark motivieren. Hier finden sich mehr extrinsische, instrumentelle Motive.
- Die L2-Lernerfahrung (*L2 Learning Experience*) enthält Motive, die direkt mit der Lernumgebung und Lernerfahrung zu tun haben. Zu diesen gehören z.B. der Einfluss des Lehrers und der Peers und die Wahrnehmung von Erfolg.

Diese Konzepte sind die theoretische Grundlage des Modells. Jedoch wirken diese Eigenschaften des Selbst sich nicht immer motivierend auf den Lernenden aus, und Dörnyei und Ryan (2015: 92) listen einige Bedingungen auf, die erfüllt werden müssen, bevor sie in einem motivierten Verhalten resultieren:

- Der Lernende muss ein wünschenswertes, zukünftiges Selbstbild haben. Je detaillierter und lebhafter das Selbstbild, desto besser ist voraussichtlich die Wirkung auf die Motivation. Wenn das Selbstbild zu unspezifisch ist, hilft es nicht unbedingt die Motivation zu verbessern.
- Der Lernende muss das Selbstbild als plausibel wahrnehmen. Falls es nicht erreichbar ist, bleibt es eine Fantasie des Lerners.
- Das ideale L2-Selbst und das Sollens-L2-Selbst sollen miteinander harmonisieren und einander complimentieren. Das heißt, falls die Umgebung des Lernenden etwas ganz anderes vom Lernenden erwartet, als der Lernende selbst machen möchte, kann es die Bestrebungen beeinträchtigen.
- Das Selbstbild muss regelmäßig aktiviert werden. Auch wenn der Lernende ein klares, zukünftiges Selbstbild hat, muss er daran erinnert werden.
- Der Lernende muss Strategien für die Vorgehensweise haben. Er braucht Hilfe auf dem Weg zu seinen Zielen. Beispielsweise kann der Lernende unterschiedliche Pläne und kurzfristige Ziele als Hilfe benutzen.
- Der Lernende sollte auch ein gefürchtetes Selbstbild haben. Seit Langem wird die Aussicht auf negative Folgen als Teil der Motivation untersucht und als motivierend befunden.

2.2.2.1 Zur Erforschung des *L2 Motivational Self System*

Das Modell und Teile des Modells sind im letzten Jahrzehnt in zahlreichen Untersuchungen benutzt worden. Am häufigsten wird die Funktionalität des Modells dadurch getestet, ob die Komponenten tatsächlich in der untersuchten Gruppe gefunden werden oder wie die unterschiedlichen Komponenten miteinander agieren. Dazu wird oft auch motiviertes Verhalten gezählt, aber in den Studien wird meistens die selbst berichtete „Absicht zu fleißigerer Arbeit“ als Komponente benutzt. Yashima et al. (2017: 701) fanden heraus, dass Studierende, die ein stärkeres ideales L2-Selbst und Sollens-L2-Selbst besitzen, auch mehr am Englischlernen arbeiten und damit auch bessere Lernresultate bekommen. Viele Untersuchungen stützen das Modell oder Teile des Modells, aber es ist auch kritisiert worden. Kormos und Csizér (2008: 330) zweifeln, ob das ideale L2-Selbst wirklich die integrative Motivation umfasst, wie Dörnyei (2005, 2009) schreibt. In ihrer Untersuchung (2008: 347) kommen sie zu der Schlussfolgerung, dass nicht die integrative Motivation, sondern eher die „international posture“ (Yashima 2002) Teil des idealen L2-Selbsts ist. Jedoch haben z.B. Tagutchi et al. (2009: 77–78) und Busse und

Williams (2010: 75) Beweise für Dörnyeis Annahme, dass das ideale L2-Selbst die integrative Motivation enthält, gefunden. Als Konzept bekommt das ideale L2-Selbst jedoch viel Unterstützung. In zahlreichen Untersuchungen ist seine Bedeutung für die Motivation deutlich (z.B. Kormos und Csizér 2008: 339–340; Schmidt 2014: 36–39; Thompson und Vásquez 2015: 172).

Die Komponente des Sollens-L2-Selbsts hat am meisten Kritik bekommen und viele Forschende haben ein Umformulieren der Komponente verlangt (z.B. Kormos und Csizér 2008: 350; Dörnyei und Chan 2013: 452–454; Thompson und Vasquéz 2015: 161, 170–171; Teimouri 2017: 682–688, 698–704; Papi et al. 2018: 5–7, 15–21). Die Frage, ob instrumentelle Motivation überhaupt in extrinsische und intrinsische Motive geteilt werden kann (zumindest in Hinblick auf Englisch), ist gestellt worden, weil die unterschiedlichen Teile der instrumentellen Motivation so eng miteinander verbunden wirken (z.B. Kormos und Csizér 2008: 332). Jedoch gibt es auch Untersuchungen, die die Trennung unterstützen, wie Tagutchi et al. (2009: 82, 84–86). Auch die motivierende Einwirkung des Sollens-L2-Selbsts ist bezweifelt worden. Kormos und Csizér (2008: 338) konnten die Existenz der Komponente in ihrer Untersuchung nicht bestätigen, in der Untersuchung von Kormos et al. (2011: 504–506) hatte die Komponente keine Wirkung auf motiviertes Verhalten und auch in anderen Untersuchungen (z.B. Tagutchi et al. 2009: 86; Dörnyei und Chan 2013: 454; You et al. 2016: 116; Yashima et al. 2017: 699) war ihre motivierende Bedeutung geringer als die vom idealen L2-Selbst. Dies entspringt wahrscheinlich der Tatsache, dass Sollens-L2-Selbst sich mit extrinsischen Motiven befasst und weniger internalisiert ist. Der Lerner kann ein Sollens-L2-Selbst besitzen, aber es wirkt nicht zwingend motivierend auf das Lernen. (Dörnyei und Al-Hoorie 2017: 460) Diese Resultate stimmen mit der Selbstbestimmungstheorie überein, d.h. dass die mehr internalisierten Motive in einem motivierteren Verhalten resultieren und die weniger internalisierten Motive zu schlechterer Motivation führen. Kormos et al. (2011: 508–509, 512) bemerken auch, dass es kulturelle Unterschiede gibt, wie die sozialen und schulischen Faktoren die Lerner beeinflussen. In gewissen asiatischen Ländern gibt es einen enormen Druck, gute Leistungen in der Schule zu erbringen, und deshalb kann das Sollens-L2-Selbst zu motiviertem Verhalten führen, während die Studien in Ungarn und Chile dies nicht bestätigen konnten. Yashima et al. (2017: 701) finden in ihrer Untersuchung in Japan dazu Unterstützung. Einer von den Informanten in Thompson und Vásquezs (2015: 166–167) Untersuchung besaß erst ein Sollens-L2-Selbst, aber die Komponente veränderte sich später zu idealem L2-Selbst.

Die dritte Komponente des L2MSS, die L2-Lernerfahrung, wird als wichtig für die Motivation und als starkes Anzeichen für motiviertes Verhalten angesehen. In vielen Untersuchungen ist sie sogar der stärkste Anhaltspunkt für motiviertes Verhalten oder beabsichtigte Anstrengung (z.B. You et al. 2016: 109–115; Csizér und Kormos 2009: 105, 108; Tagutchi et al. 2009: 86). Auch Studien, die nicht direkt das L2MSS als theoretische Grundlage verwenden, heben oft die Bedeutung von z.B. Lehrenden, Erfahrungen von Erfolg/Misserfolg und Fortschritte hervor, die zur L2-Lernerfahrung gehören (z.B. Busse und Williams 2010: 77–79, Riemer 2003: 90–91, Busse und Walter 2013: 444–447). In Studien mit L2MSS wird allerdings die L2-Lernerfahrung nicht umfassend untersucht. Oft wird sie mit Einstellungen zum Sprachlernen gemessen, aber in z.B. Csizér und Lukács (2010: 5) wurden auch die Motive, die direkt mit der Lernumgebung und -erfahrung zusammenhängen, erfragt. In qualitativen Untersuchungen kann diese Komponente ausführlicher gegliedert werden. In der Untersuchung von Thompson und Vásquez (2015: 163–170) zum Beispiel haben die Sprachlernerfahrungen viel Bedeutung für die erreichten Sprachkenntnisse. Die drei Informanten beschreiben u.a. ihre Einstellungen, Interaktionen mit anderen Sprachlernern und Muttersprachlern, den Schulunterricht und die Lehrenden. All diese haben eine Rolle im Erreichen des hohen Niveaus der gelernten Sprachen gespielt.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass das Modell viel Unterstützung bekommen hat. Besonders das ideale L2-Selbst ist durch Untersuchungen validiert worden und wird jetzt als eine integrale und wichtige Komponente der L2-Motivation gesehen. Das Sollens-L2-Selbst ist viel in Zweifel gezogen worden, daher erscheint eine Umformulierung sinnvoll. Zudem sollte das Modell noch mehr in Untersuchungen der Motivation anderer Fremdsprachen benutzt werden, um seine Funktionalität zu bestätigen. Es gibt bereits einige Vorschläge, wie das Modell besser an Fremdsprachen angepasst werden könnte (z.B. Thompson und Vásquez 2015: 160–161, 170–171; Dörnyei und Al-Hoorie 2017: 459), aber diese sind noch nicht umfangreich getestet worden.

Einige Forschende haben schon eine Grundlage für die Neuauflage des L2MSS gebildet. Thompson und Vasquéz (2015: 160–161) beziehen sich auf die Selbstdiskrepanztheorie von Higgins (1987) zurück. Sie bemerken, dass im L2MSS kein Unterschied zwischen ‚ich‘ und ‚andere‘ in den beiden Selbstbildern existiert, obwohl sie ein Teil der Theorie von Higgins sind. Im Modell von Dörnyei wird das ideale L2-Selbst am meisten von der Perspektive des Ichs untersucht und das Gegenteil gilt für das Sollens-L2-Selbst, d.h. es wird von außen betrachtet.

Trotzdem kann das ideale L2-Selbst Aspekte der ‚anderen‘ enthalten und das Sollens-L2-Selbst Aspekte des Ichs. Auf dieselbe Problematik stoßen Teimouri (2017: 684–688) und Papi et al. (2018: 4–7). Sie beziehen sich jedoch auf die weiterentwickelte Theorie der Selbstdiskrepanztheorie, nämlich die Theorie des regulatorischen Fokus (Higgins 1998). Diese Theorie befasst sich mit zwei unterschiedlichen motivationalen Orientierungen: Promotionsfokus und Präventionsfokus. Der Lerner mit vorherrschendem Promotionsfokus konzentriert sich auf Ziele und Förderung und befasst sich mit Gewinn und Nicht-Gewinn. Der Lerner mit vorherrschendem Präventionsfokus konzentriert sich auf Sicherheit und Schutz und befasst sich mit Verlust und Nicht-Verlust. Das ideale L2-Selbst enthält den Promotionsfokus und das Sollens-L2-Selbst den Präventionsfokus (Teimouri 2017: 684–685). Deshalb hängt es auch von Kontext und Situation ab, welches Selbstbild dominiert, wie schon anhand der Problematik mit dem Konzept Sollens-L2-Selbst beschrieben wurde.

Teimouri (2017: 685–686) zufolge ist ein großes Problem mit den bisherigen Untersuchungen zum L2MSS, dass die verwendeten Methoden die unterschiedlichen Fokusse und Perspektiven des ‚ich‘ und ‚andere‘ nicht scharf getrennt, sondern vermischt haben. Dennoch ist er der Meinung, dass die bisherige Forschung die unterschiedlichen motivierten Verhaltensweisen, z.B. Mühe und Bereitschaft zu kommunizieren, nicht genug wahrnimmt. Papi et al. (2018) stimmen meistens mit Teimouri (2017) überein, aber merken an, dass Teimouris Untersuchung einige Fehler beinhalte, obwohl er auf dem richtigen Weg sei (Papi et al. 2018: 3). Sie verweisen auf die Asymmetrie zwischen den Selbstbildern sowohl in Dörnyeis ursprünglicher Theorie als auch in Teimouris Untersuchung. In ihrer Untersuchung machen Papi et al. (2018: 5–9) einige Präzisierungen zu den Standpunkten ‚ich‘ und ‚andere‘ und bzgl. motivierten Verhaltens. Die Resultate weisen nach, dass in ihrer Untersuchung die am meisten motivierende Komponente das Sollens-L2-Selbst/ich ist (ebd.: 17). Es ist nicht zu vergessen, dass die Selbstbestimmung auch eine Rolle spielt. Die AutorInnen (2018: 17–18) weisen darauf hin, dass die mehr internalisierten Motive in einem motivierteren Verhalten resultieren. Deshalb haben das ideale L2-Selbst/ich und das Sollens-L2-Selbst/ich eine stärkere Gewichtung für das motivierte Verhalten als das ideale L2-Selbst/andere und das Sollens-L2-Selbst/andere. Jedoch sagt dies nicht ein eifriges Benutzen der L2 vorher, weil nur das Ideal L2/ich damit korreliert. Die Forscher bemerken also, dass die Motivation kontextabhängig ist und dass quantitative Messung der Motivation nicht das qualitative Benutzen der L2 vorhersagen kann.

2.2.2.2 Zur Erforschung des *L2 Motivational Self Systems* in anderen Fremdsprachen als Englisch

Das L2MSS wurde insbesondere mit Blick auf Englisch entwickelt (Boo et al. 2015: 151). Die Funktionalität dieses Modells in weiteren Fremdsprachen ist nicht weit untersucht worden, daher gibt es ein Defizit in der aktuellen Forschungsliteratur. Es gibt trotzdem einige Untersuchungen, die das L2MSS oder dessen Teile für Fremdsprachenlernmotivation anderer Sprachen angewandt haben (z.B. Lanvers 2012, Oakes 2013, Busse und Williams 2010, Busse 2013, Schmidt 2013, Thompson und Vásquez 2015). Diese kommen allerdings zumeist aus englischsprachigen Ländern. Diejenigen, die Deutschlernmotivation untersucht haben, sind z.B. Busse und Williams (2010), Busse (2013) in Großbritannien, Schmidt (2014) in Australien und Thompson und Vásquez (2015), Thompson (2017) in den USA. Die meisten Untersuchungen sind an Universitäten durchgeführt worden. Obwohl diese Studien einen gewissen Einblick in die Deutschlernmotivation bieten, sind sie teilweise wegen ihrer speziellen Umstände begrenzt. Die Englischsprachigen können bereits die *Lingua Franca*, Englisch, und deshalb haben sie auch andere Bestrebungen beim Fremdsprachenlernen wie das Lernen der ‚Herkunftssprache‘ (z.B. Thompson 2017: 496) oder das Bedürfnis, eine gut gebildete Person zu werden (mehrsprachiges ideales Bildungsselbst) (Busse 2015: 177). Außerhalb des englischsprachigen Raumes haben z.B. Csisér und Lukacs (2010) in Ungarn und Kursiša et al. (2017) in Finnland die Deutschlernmotivation untersucht.

Trotz der besonderen Umstände, die beim Fremdsprachlernen in englischsprachigen Ländern herrschen, haben die Untersuchungen wertvolle Information produziert. Busse (2013) hat die Motivation Germanistikstudierender an britischen Universitäten untersucht. In dieser Studie (2013: 385–386) spielte das ideale L2-Selbst eine bedeutende Rolle für die Motivation. Jedoch zeigen die qualitativen Interviews, dass Unsicherheit bei Deutschkenntnissen das ideale L2-Selbst verändert und die Weiterentwicklung des Selbstbildes unterbrochen hat. Die Selbstwirksamkeitserwartung ist bedeutend für das zukünftige Investment im Versuch, das ideale L2-Selbst zu verwirklichen, denn der Lerner muss das Selbstbild als plausibel wahrnehmen. (ebd.: 389–391) In der Untersuchung von Busse und Williams (2010: 73–74, 77–79) war das Sollens-L2-Selbst unbedeutend für die Wahl, Germanistik an der Universität zu studieren, dagegen spielten z.B. die Lehrenden und das ideale L2-Selbst eine signifikante Rolle. In Finnland haben Kursiša et al. (2017) die Motivation der Germanistikstudierenden untersucht und herausgefunden, dass das ideale L2-Selbst wichtig für die Wahl, Germanistik zu studieren, ist. Wenn das ideale L2-Selbst vor dem Studienanfang weniger klar ist, wird das Sollens-L2-

Selbst bedeutender bei der Entscheidung. (ebd.: 48) Sowohl das ideale L2-Selbst als auch die L2-Lernerfahrung sind während des gesamten Studiums präsent. Die Studieninhalte und die KommilitonInnen und Lehrende (Teile der L2-Lernerfahrung) beeinflussen die Motivation viel. Die meisten in der Untersuchung erscheinenden Motive können als Teil des idealen L2-Selbst oder der L2-Lernerfahrung eingeordnet werden. Dementgegen spielt das Sollens-L2-Selbst keine Rolle mehr während des Studiums. (ebd.: 49–52)

Außer des Universitätskontexts ist besonders die Studie von Cziszér und Lukacs (2010) von Bedeutung, aber auch die Untersuchungen von Cziszér und Dörnyei (2005) und Kangasvieri (2017) geben Einblick in die Fremdsprachenlernmotivation und Motivation der für meine Untersuchung wichtigen Sprache, Deutsch. Cziszér und Dörnyeis (2005) Untersuchung ist eine von den ersten Studien, in der das L2MSS untersucht wurde. Das Material wurde vor der Publizierung des L2MSS gesammelt, also wurde das schon existierende Material nachträglich vom Standpunkt des L2MSS analysiert. In der Studie wurde die Motivation 13- und 14-jähriger ungarischer SchülerInnen untersucht. Obwohl die Untersuchung sich meistens mit motivationalen Profilen umfasst, finden die Autoren heraus, dass die SchülerInnen das Deutsch dem Englischen nur bevorzugen, wenn sie motiviert waren, Deutsch zu lernen, und demotiviert, Englisch zu lernen, oder sehr motiviert, Deutsch zu lernen, und nur wenig motiviert, Englisch zu lernen. (Cziszér und Dörnyei 2005: 651) In einer ähnlichen Studie untersucht Kangasvieri (2017) die motivationalen Profile 15- und 16-jähriger finnischer SchülerInnen, die Fremdsprachen lernen. Die Resultate zeigen, dass DeutschschülerInnen in der Gruppe am wenigsten motivierter SchülerInnen überrepräsentiert und in der Gruppe am meisten motivierter SchülerInnen unterrepräsentiert sind; im Vergleich zu den Englisch- und FranzösischschülerInnen, die auch in der Studie betrachtet wurden (ebd.: 12).

Csizér und Lukács (2010) haben die Englischlernmotivation und Deutschlernmotivation ungarischer Jugendlicher untersucht. Sowohl SchülerInnen, die zuerst mit Deutschlernen angefangen haben, als auch SchülerInnen, die als erstes mit Englischlernen angefangen haben, nahmen an der Studie teil. In der Untersuchung konnte die Existenz des Sollens-L2-Selbst erneut nicht bestätigt werden (ebd.: 6), wie in Kormos und Csizér (2008: 338). Die Forschende (2010: 6) deuten an, dass die TeilnehmerInnen für die Internalisierung des Drucks von außen noch zu jung sind. Die Resultate zeigen, dass die SchülerInnen das Englisch dem Deutschen bevorzugen. Für die beiden Gruppen war das ideale L2-Selbst für Englisch bedeutender als das für Deutsch. Jedoch war es für das Lernen beider Sprachen wesentlich. Die Untersuchung weist

nach, dass die ungarischen SchülerInnen lieber erst Englisch lernen wollen. Wenn dies nicht passiert ist, beeinflussen die zwei idealen L2-Selbst negativ das motivierte Verhalten. Auch die Unterstützung der Eltern zeigt gemischte Resultate. (ebd.: 6–11)

Dörnyei und Al-Hoorie (2017: 459) verweisen auf das Problem, dass die anderen Fremdsprachen normalerweise enger mit bestimmten Zielgruppen verknüpft sind. Deshalb könnte die Messung von Einstellungen gegenüber den Zielgruppen nützlich sein. Trotzdem fand Riemer (2016: 39–40), dass Lernende in der Nähe von Deutschland (in der Untersuchung Europa, Georgien, Armenien und Russland) nicht von der deutschen Kultur oder Deutschland motiviert sind. Ähnliche Resultate weisen die Untersuchungen von Busse (2013) und Busse und Williams (2013) auf, in denen die Motivation Germanistikstudierender in Großbritannien im ersten Jahr an der Universität betrachtet wurde. Die InformantInnen zeigen wenig integrative Motivation. Diese hatte wenig Bedeutung für die Wahl, Germanistik zu studieren, und fast keine Bedeutung für die Motivation, Sprachlernübungen durchzuführen. Die Studierenden haben wenig oder gar keine Kontakte mit Deutschmuttersprachlern außer ihrer LehrerInnen. (Busse und Williams 2013: 74; Busse 2013: 387) Es gibt Hinweise bezüglich der wenigen Bedeutung der deutschsprachigen Länder, der deutschsprachige Kultur und der Deutschsprachigen für die finnischen SchülerInnen (z.B. Rossi 2003: 47–48; Karppinen 2005: 55). In der vorliegenden Studie werden diese Einstellungen in den geschlossenen Fragen wegen des schon umfangreichen Fragebogens ausgelassen. Die Probanden haben trotzdem die Möglichkeit, sie in den offenen Fragen zu erwähnen. Außerdem kann Henry (2017: 559) zufolge auch das Streben, mehrsprachig zu werden, motivierend wirken, auch wenn der Lerner keinen Grund oder keine besondere Einstellung gegenüber der Zielgruppe hat. Ähnliche Resultate gibt es in Thompson und Vásquezs (2015: 163) Untersuchung, indem eine Informantin schon früh wusste, dass sie zweisprachig werden will, obwohl die Mehrsprachigkeit nicht mit einer spezifischen Sprache verbunden war. In Busses (2017: 578) Untersuchung zeigten 9% der TeilnehmerInnen positive Einstellungen gegenüber verschiedenen Sprachen und waren der Ansicht, dass Mehrsprachigkeit erstrebenswert ist.

Thompson und Vásquez (2015: 161) haben in ihrer Untersuchung auch Reaktanz, d.h. den Drang das Gegenteil davon zu tun was jemand anderes empfiehlt, in das L2MSS miteinbezogen, weil sie zwei Informanten hatten, die Reaktanz entgegen ihrer Umgebung zeigten (ebd.: 167–169). Ähnliches findet Lanvers (2016: 89) in einigen von ihren Informanten. Thompson und Vásquez (2015: 171) nennen dieses Konzept Anti-Sollens-L2-Selbst. Ein

weiterer Teilfaktor, den man beachten muss, ist, dass der Einfluss des Sollens-L2-Selbsts in einer anderen Fremdsprache als Englisch nicht zwingend denselben Umfang besitzt wie das ideale L2-Selbst. Dies liegt daran, dass das Sollens-L2-Selbst oft einen externen Ursprung hat und weniger internalisiert ist. Während das *Global English* ein recht ähnliches Sollens-L2-Selbst überall produzieren kann, werden die anderen Sprachen weltweit unterschiedlich unterstützt. Deshalb sind die Sollens-L2-Selbsts möglicherweise aufgesplittet. (Dörnyei und Al-Hoorie 2017: 460)

2.3 Motivation und Kontext

Laut Dörnyei und Ushioda (2011: 26) sind der Kontext der Instruktionen und die sozialen und kulturellen Einflüsse zwei wichtige kontextuelle Einflüsse auf die Motivation. Zum Ersten gehören z.B. Aufgaben, Materialien und Bewertung, zum Zweiten z.B. Lehrer, Familie, Kultur und Gesellschaft. In meiner Arbeit betrachte ich ebenfalls die Bedeutung sozialer Einflüsse auf die Motivation und deshalb werden sie hier thematisiert.

2.3.1 Der Einfluss des Lehrenden

Fast alles, was der Lehrende im Klassenzimmer macht, kann die Motivation der SchülerInnen positiv oder negativ beeinflussen. Zwei wichtige Faktoren sind die Beziehung zwischen dem Lehrenden und den Lernenden und der Enthusiasmus der Lehrkraft. Wenn der Lehrende Engagement für das Lernen der SchülerInnen und das Fach zeigt, ist es wahrscheinlicher, dass der Lernende nachfolgt. (Dörnyei und Ushioda 2011: 109–110) Wichtig ist, dass der Lehrende selbst an dem unterrichteten Fach interessiert ist. Die LehrerInnen, die den größten Eindruck machen, sind oft solche, die das Fach in fast übertriebenem Maße mögen. Die SchülerInnen merken es, wenn der Lehrende sich in seiner Arbeit nicht wohlfühlt und lediglich extrinsisch motiviert ist. Wenn dies der Fall ist, können die Lernenden die Schlussfolgerung ziehen, dass es sich nicht lohnt, das Fach zu lernen. (Csikszentmihalyi 1997: 72, 77–78)

Einige Untersuchungen zum Einfluss von LehrerInnen auf die Motivation und die Leistungen von SchülerInnen sind durchgeführt worden. Ein untersuchter Faktor ist der Pygmalion-Effekt. Wenn der Lehrende eine Leistungserwartung an SchülerInnen oder eine Gruppe hat, beeinflusst dies, wie die Lehrkraft mit den SchülerInnen umgeht. Beispielsweise können LehrerInnen einen Lernenden für begabt halten und ihn dadurch besser behandeln als SchülerInnen, die als faul wahrgenommen werden. Dieses Verhalten beeinflusst die SchülerInnen dahingehend diese

Erwartungen zu erfüllen, was entweder zu besseren oder zu schlechteren Leistungen führt. (Dörnyei und Ushioda 2011: 185–186)

In einer Untersuchung von Busse (2017: 574) gaben 30 % der SchülerInnen an, dass ihre Lehrkraft ihre Einstellungen über die gelernten Fremdsprachen beeinflusste. Die LehrerInnen hatten eine größere Rolle als Unterricht oder Unterrichtsmethoden. Busse zieht aus der Untersuchung die Schlussfolgerung, dass die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden bedeutend für die Einstellungen gegenüber der Fremdsprache ist. Die LehrerInnen können auch ausschlaggebend für eine gelungene Lernerfahrung und sogar anspornend für die Wahl einer Sprache als Hauptfach an der Universität sein (Busse und Williams 2010: 77–79). Die Lehrkraft beeinflusst auch die Wahrnehmung des Erfolgs/Misserfolgs der Lernenden. Wenn der Fokus auf den Noten liegt, denken die SchülerInnen, dass gute Noten Erfolg bedeuten. (Williams und Burden 1999b: 199)

2.3.2 Der Einfluss von MitschülerInnen

Die Bedeutung von MitschülerInnen ist in den letzten Jahrzehnten ein größeres Forschungsziel geworden. Untersuchungen haben gezeigt, dass besonders die Beziehung zwischen Klassenkameraden einen großen Einfluss auf die Einstellungen und das Verhalten von Kindern gegenüber der Schule haben kann (Ladd et al. 2009: 323). Freundschaften können das Verhalten von SchülerInnen beeinflussen, sodass sie FreundInnen sowohl positiv als negativ nachahmen. Es gibt auch Beweise dafür, dass SchülerInnen FreundInnen mit ähnlichen Verhaltenstendenzen in der Schule wählen. Darüber hinaus korrelieren SchülerInnen-Freundschaften von hoher Qualität und Peer-Unterstützung mit höherer Schulaktivität und intrinsischer Motivation (Juvonen und Knifsend 2016: 234–236)

Wenn SchülerInnen abgewiesen werden, resultiert dies nicht nur in Distanzierung von Schulaktivitäten, sondern auch in störendem Verhalten, was wiederum in Distanzierung endet. Es ist also nicht klar, ob Abweisung direkt in Distanzierung resultiert, oder sich zuerst als störendes Verhalten manifestiert. Der Kummer von Mobbing führt ebenfalls zu Problemen mit Motivation. (Juvonen und Knifsend 2016: 236–238)

Lamb (2012: 1011) hat in seiner Untersuchung eine positive Auswirkung der MitschülerInnen auf Lernende in der Gruppe von großstädtischen, indonesischen SchülerInnen gefunden. Auch

Bartram (2006b: 52) kam in seiner Forschung zu der Schlussfolgerung, dass man den Einfluss der MitschülerInnen berücksichtigen sollte. Im Gegensatz dazu zeigen die Resultate der Untersuchung von Iwaniec (2014: 73), dass die MitschülerInnen nur einen schwachen Einfluss auf die Motivation hatten, wie auch in der Untersuchung von Williams et al. (2004: 27). In der Untersuchung von Kyriacou und Zhu (2008: 102) wurde herausgefunden, dass 43,9 % der SchülerInnen keinen Einfluss von MitschülerInnen erkannten. 38,7 % der SchülerInnen waren der Meinung, dass die MitschülerInnen die Motivation in geringem Maße positiv beeinflussen und 11,3 % glaubten, dass sie sie sehr positiv beeinflussen. Die Rolle der MitschülerInnen kann also nicht eindeutig bewertet werden.

Ein weiterer Faktor ist die Einheitlichkeit der Lerngruppe. Falls Lernende in sehr unterschiedliche, kleinere Gruppen eingeteilt sind, kann dies die Leistungen negativ beeinflussen (Dörnyei und Ushioda 2011: 112). Die Normen der *Peers*, mit denen SchülerInnen sich unterhalten möchten, wirkt auch auf das Verhalten der SchülerInnen (Juvonen und Knifsend 2016: 238–241). Die Lernsituation hat einen großen Einfluss auf das Lernen und die Motivation. Wenn Lernende sich sicher fühlen, nehmen sie am besten am Unterricht teil, aber falls sie sich unsicher fühlen und Angst haben, lernen sie weniger. (Dörnyei und Ushioda 2011: 110) Sowohl die MitschülerInnen, als auch die Lehrkraft können das Sicherheitsgefühl der Lernenden beeinflussen (Dörnyei 2001: 41).

2.3.3 Der Einfluss der Eltern

Eltern und Familie spielen ebenfalls eine Rolle für die Motivation von SchülerInnen, besonders, wenn sie jünger sind (Dörnyei und Ushioda 2011: 30). Elterlicher Einfluss wurde schon früh in der Fremdsprachenlernmotivationsforschung wahrgenommen (u.a. Gardner 1985). Apelt (1981: 64) schreibt über den Einfluss des Elternhauses:

Es muss seinen [Fremdsprachenunterricht] Sinn und Nutzen anerkennen und die fremdsprachigen Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler – wenn möglich – fördern, darf diese zumindest aber nicht behindern und Anti-Motivationen Vorschub leisten.

In neueren Untersuchungen ist auch dies thematisiert worden. Bartram (2006a: 220) fand in seiner Forschung heraus, dass die Meinungen der Eltern von Bedeutung sind; sie beeinflussen die Einstellungen der SchülerInnen. In der Untersuchung von Kyriacou und Zhu (2008: 102) sind 17,9 % der SchülerInnen der Meinung, dass ihre Eltern ihre Motivation sehr positiv beeinflussen, aber die meisten finden, dass die Eltern nur einen geringen positiven Einfluss oder gar keine Wirkung haben. Lamb (2012: 1015) schreibt, dass Eltern und Familie keinen größeren

Einfluss auf die SchülerInnen hatten, obwohl sie positive Einstellungen gegenüber Englisch hatten. Dagegen kommen Kormos, Csizér und Kollegen (2008; 2011) zu dem Schluss, dass Eltern die Lernmotivation der Lernenden beeinflussen. Kormos und Csizér (2008: 340) fanden Auswirkungen der Eltern auf die Motivation ihrer Kinder und ähnlich fanden Kormos et al. (2011: 508–510), dass die Eltern einen Einfluss auf die Lernziele, Einstellungen, Selbstwirksamkeitsansicht und Selbstbilder haben. Iwaniec (2014: 73) schließt aus ihren Untersuchungsergebnissen, dass die Eltern einen größeren Einfluss auf die SchülerInnen am Anfang des Lernens haben, der später abnimmt und keine bedeutende Rolle mehr spielt. Es gibt also gemischte Resultate über die Bedeutung der Eltern im Hinblick auf Motivation.

Die unterschiedlichen sozialen Einflüsse können Teilen des L2MSS zugeordnet werden. Normalerweise werden der Einfluss der Eltern und das Sollens-L2-Selbst zusammen betrachtet und der Einfluss der *Peers* und des Lehrenden werden oft als Teil der L2-Lernerfahrung gedacht. Natürlich ist es möglich, dass diese sich auch auf andere Weise beeinflussen. Thompson und Vásquez (2015) betonen die Bedeutung der Vorbilder für das Lernen. Sie (2015: 170) argumentieren, dass die Vorbilder wesentlich für die Vorstellungen sind, die das ideale L2-Selbst formen. Deshalb können Repräsentanten aller dieser Gruppen instrumental für die Motivation eines Lernenden sein.

2.4 Fazit

In diesem Kapitel wurden die Fremdsprachenlernmotivation und der dazugehörige Forschungsstand betrachtet und anschließend die zwei für diese Arbeit wichtigsten Motivationstheorien und Motivation und Kontext vorgestellt. Neben einem Überblick über das Thema wurde auch die besondere Motivation des Fremdsprachenlernens in Kontext gesetzt. Die Tradition der Fremdsprachenlernmotivationsforschung begann in den 1950er Jahren. Seitdem haben sich Forschung und Theorien weiterentwickelt, wobei die Theorien oft erweitert und nicht von Anfang an neu formuliert werden. Dies zeigt, dass auch die älteren Theorien heute noch geschätzt werden und von Bedeutung sind.

Für diese Arbeit erweisen sich das L2MSS und die Attributionstheorie als besonders relevant und bilden daher die Grundlage dieser Untersuchung und des Fragebogens. Das Gewicht liegt auf dem L2MSS, weil diese anderweitig bewährte Theorie bisher wenig im finnischen Kontext untersucht worden ist, besonders im Hinblick auf Deutsch als Fremdsprache. Oft werden nur

Teile des Modells in Untersuchungen betrachtet, meistens das ideale L2-Selbst, manchmal aber auch die L2-Lernerfahrung. Das Sollens-L2-Selbst wird selten untersucht, möglicherweise wegen der Probleme, die mit ihm verknüpft sind. In dieser Untersuchung wird jedoch das ganze System verwendet, denn sonst gäbe es keinen Überblick darüber, wie das System im finnischen Kontext funktioniert. Hinzu kommt die Attributionstheorie, die für diese Untersuchung gewählt wurde, weil dadurch die Erfolge und Misserfolge besser betrachtet werden können und es schon einige Untersuchungen dazu in Finnland gibt, was also einen Vergleich ermöglicht. Ein tieferer Einblick in den finnischen Kontext folgt im nächsten Kapitel.

Darüber hinaus wurden soziale Einflüsse auf die Motivation thematisiert. Der Einfluss der Eltern ist manchmal mit der Komponente Sollens-L2-Selbst thematisiert, jedoch können sie auch das ideale L2-Selbst und die L2-Lernerfahrung beeinflussen, je nachdem wie sie sich verhalten. Die zwei anderen sozialen Einflüsse, MitschülerInnen und Lehrende, werden auch oftmals in Motivationsuntersuchungen berücksichtigt. Der Einfluss der Lehrenden ist oft als bedeutend bewertet worden, aber der Einfluss der Eltern oder *Peers* ist nicht eindeutig. Diese sozialen Einflüsse können ein großes Gewicht für Lernende haben, besonders wenn sie als Vorbilder des Lernenden wirken. Daher werden sie in die Untersuchung dieser Arbeit miteinbezogen.

3 Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit auf die Fremdsprachenlernmotivation in Finnland

In meiner Untersuchung werde ich die Bedeutung der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen und den Einfluss der Schulsprache auf ihre Motivation betrachten. Dieses Kapitel thematisiert den Einfluss der Mehrsprachigkeit auf die Motivation und das Sprachlernen in Finnland, sowie Lernleistungen der Deutschlerner in Finnland.

3.1 Einfluss der Mehrsprachigkeit auf die Motivation

„Mehrsprachigkeit“ wird oft in drei Aspekte eingeteilt: individuell, gesellschaftlich und institutionell. Diese beziehen sich auf die Verwendung mehrerer Sprachen im jeweiligen Teilbereich. Im individuellen Aspekt stehen die einzelnen SprecherInnen im Fokus, während der gesellschaftliche Bereich mehrsprachige Staaten oder Regionen und der institutionelle Aspekt mehrere Arbeitssprachen an Institutionen umfasst. (Riehl 2014: 12) Aronin und Ó Laoire (2014: 17–18) definieren Mehrsprachigkeit auf diese Weise:

an individual's store of languages at any level of proficiency, including partial competence and incomplete fluency, as well as metalinguistic awareness, learning strategies and opinions, preferences and passive or active knowledge on languages, language use and language learning/acquisition.

In dieser Arbeit ist vor allem der individuelle Aspekt von Bedeutung, weil die Motivation einzelner Individuen erforscht wird. Jedoch zählt auch der gesellschaftliche Aspekt, weil die Probanden der vorliegenden Untersuchung im mehrsprachigen Staat Finnland (Nationalsprachen Finnisch und Schwedisch) leben. Die mehrsprachige Gesellschaft ermöglicht den Vergleich von SchülerInnen in finnisch- und schwedischsprachigen Schulen.

In den Jahren 2005–2014 gab es einen Anstieg der publizierten Untersuchungen zur L2-Motivation und die meisten fokussierten auf Englisch als L2 (Boo et al. 2015: 148–149, 151). Es gibt also verhältnismäßig wenig Information über den Motivationstand der Lernenden anderer Fremdsprachen. Englisch wird immer mehr die erste Wahl für die L2-Sprache und danach kommen die möglichen anderen Sprachen (Dörnyei und Al-Hoorie 2017: 457). Also sind Lernende selten einsprachig. Wenn die Motivation anderer Fremdsprachen untersucht wird, ist die dominierende Perspektive oft, dass die einzelnen unterschiedlichen Sprachen in Isolation untersucht werden. Dies bedeutet, dass die Interaktion der Sprachen miteinander nicht in Betrachtung gezogen wird. (Henry 2017: 548) Jedoch ist es theoretisiert und schon teils untersucht worden, dass vorherige Sprachkenntnisse beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache auf die Motivation einfließen können (siehe u.a. Henry 2010, 2011). Darüber hinaus gibt es Beweise, dass Mehrsprachigkeit als Solches als erstrebenswert angesehen wird und dass sie die Fremdsprachenlernmotivation beeinflussen kann (siehe u.a. Busse 2017: 576; Thompson und Vásquez 2015: 163 für Streben nach Zweisprachigkeit der Englischsprachigen). Besonders Henry hat L3 Motivation untersucht und argumentiert dafür, dass alle schon gelernten Sprachen in die Motivationsuntersuchung miteinbezogen werden sollten, in einem alles abdeckenden Motivationssystem der Mehrsprachigkeit (Henry 2017: 549).

Wenn ein Lernender mehrere Sprachen lernt, bekommt er auch mehrere ideale L2-Selbst (ideales Lx-Selbst, ideales Ly-Selbst usw.) (Henry 2017: 549). Basierend auf den Werken von Hammarberg (2009) und Jessner (2006), in denen erklärt wird, dass mehrsprachige Lernende ständig Unterstützung aus den schon gelernten Sprachen ziehen, schreibt Henry (2015: 552), dass auch die idealen L2-Selbst vermutlich miteinander interaktiv sind. In seiner Untersuchung mit schwedischen SchülerInnen fand Henry (2010: 159) heraus, dass das L2-Englischselbstbild der SchülerInnen in unterschiedlichen L3-Lernsituationen aktiviert wird und dass die L2- und L3-Selbstbilder miteinander interaktiv waren. Henry (2017: 553) nimmt an, dass die

mehrsprachigen Selbstbilder von solchen Interaktionen und von den Vorstellungen und Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit entstehen.

Als Beispiel für Interaktionen zwischen dem idealen Lx- und Ly-Selbst beschreibt Henry (2017: 553–554) drei unterschiedliche Situationen. In der ersten Situation haben die idealen Lx- und Ly-Selbst eine schwere Beziehung zueinander; wenn sie beide aktiviert sind, konkurrieren sie miteinander. Im Laufe einer längeren Periode wird eines von den idealen Selbst deutlich stärker als das andere und letztlich annulliert das erste ideale Selbst die motivationalen Einflüsse des anderen idealen Selbst. In der zweiten Situation hat der Lerner sich ein Selbstbild als zufriedener Zweisprachiger (z.B. L1 und L2) formiert und investiert deshalb nicht viel Energie in das Lernen einer L3. Dieser Einfluss ist also demotivierend. Im dritten Szenario ist die Beziehung zwischen dem Lx- und Ly-Selbst harmonisch. Wenn beide aktiviert sind, ergänzen sie einander. Dies führt zu einem erwünschten Selbstbild als Mehrsprachiger und daraus entsteht ein ideales mehrsprachiges Selbst, das dann motivierend auf die Ly-Motivation einwirkt. Zusammenfassend kann also bestätigt werden, dass die Art des mehrsprachigen Selbstbildes entscheidet, ob es motivierend oder demotivierend auf das Lernen einer L3 auswirkt. Henry (2017: 558–559) schreibt zudem, dass Lernende nicht notwendigerweise eine bestimmte L3 lernen wollen, sondern einfach mehrsprachig werden möchten, egal welche Sprachen sie dann beherrschen. Dieses ideale mehrsprachige Selbst kann dann motivierend auf das Lernen der Fremdsprache einwirken. Henry erkennt jedoch an, dass diese Lernenden in der Minderheit sind.

Besonders Englisch wird als eine Gefahr für Fremdsprachenlernmotivation gesehen. Dörnyei und Al-Hoorie (2017: 457–458) bemerken, dass das Lernen einer anderen Fremdsprache als Englisch wahrscheinlich durch das *Global English* beeinflusst wird. Beispielsweise zeigen schon die Resultate der Untersuchung von Csizér und Dörnyei (2005: 657), dass unterschiedliche Fremdsprachen bezüglich Motivation miteinander konkurrieren und dass Englisch die beliebteste Sprache ist. Dörnyei und Chan (2013: 450–452) haben herausgefunden, dass die unterschiedlichen Fremdsprachen eigene ideale L2-Selbst besitzen und deshalb können sie vermutlich einander positiv oder negativ beeinflussen. Basierend auf den Werken von Henry (2010, 2011, 2015) kommen Dörnyei und Al-Hoorie (2017: 458) zu der Schlussfolgerung, dass die Englischlernmotivation einen größeren Teil des bearbeiteten Fremdsprachen-selbstbildes einnehmen kann; somit bleibt weniger Platz für andere Fremdsprachen. Deshalb ist es besonders wichtig, das Fremdsprachenselbstbild von Lernenden zu aktivieren. Auch Csizér &

Lukács (2010, siehe Unterkapitel 2.2.2.2) und Busse (2017) haben Untersuchungen durchgeführt, in denen L2 Englisch das weitere Fremdsprachlernen beeinflusst hat und zwar oft negativ. Busse (2017: 578) schreibt, dass die Stellung der anderen Fremdsprachen als Englisch schwierig ist, aufgrund der vielen Einflüsse auf SchülerInnen, z.B. von sowohl der Gesellschaft als auch den Eltern. Kenntnisse in anderen Fremdsprachen sind weniger geschätzt als Englischkenntnisse. Jedoch kann die Stellung des Englischen auch auf eine andere Weise die Fremdsprachenlernmotivation beeinflussen: Es ist z.B. möglich, dass manche eine Gegenreaktion gegen die hochgeschätzte Stellung des Englischen haben und deshalb eine andere Fremdsprache lernen wollen (Dörnyei und Al-Hoorie 2017: 461).

Die Untersuchung von Henry und Thorsen (2017: 9–10) zeigt vorläufig, dass das ideale L2-Selbst und das ideale mehrsprachige Selbst zwei unterschiedliche Konstruktionen sind. Die Autoren (2017: 11) stellen zwei besondere Funktionen vor, die das ideale mehrsprachige Selbst hat: erstens einen weiteren Grund für das Fremdsprachlernen zu geben und zweitens Schutz vor negativen Einflüssen von anderen idealen L2 Selbst sowie möglichen negativen Einstellungen anderer gegenüber der Fremdsprache. Sie betonen (2017: 12–13), dass Strategien im Klassenraum für eine mehrsprachige Identität entwickelt werden sollten. Die Lehrenden sollten ihren Unterricht so planen, dass die SchülerInnen die Möglichkeit haben, die Gemeinsamkeiten der gelernten Sprachen zu entdecken und metalinguistisches Bewusstsein zu entwickeln. Obwohl die SchülerInnen möglicherweise mehrsprachig werden wollen, ist es schwer das ideale mehrsprachige Selbst zu aktivieren. Deshalb kann es helfen, wenn die Lehrenden z.B. Andeutungen auf sprachübergreifende Einflüsse machen. Dadurch kann das aktivierte ideale mehrsprachige Selbst direkt auf die Motivation einwirken. Auch Busse (2017: 578-579) betont die Wichtigkeit Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Materialien und Methoden zu fördern.

3.1 Zwei Nationalsprachen und deren Einfluss auf das Sprachenlernen in Finnland

Finnisch und Schwedisch sind die zwei Nationalsprachen Finnlands. Die meisten SchülerInnen besuchen die Schule entweder auf Finnisch oder Schwedisch und sie lernen dann auch die andere Nationalsprache in der Schule. Darüber hinaus ist es verbreitet, mehrere Sprachen in der Schule zu lernen (siehe z.B. Kumpulainen 2014: 98). Dies bedeutet, dass die SchülerInnen meistens mehrsprachig sind. Ich beziehe mich in dieser Arbeit auf Aronin und Ó Laoires (2014) Definition von Mehrsprachigkeit (siehe Punkt 3.1). Ich nehme nicht an, dass die SchülerInnen fließend ihre Fremdsprachen sprechen oder sie komplett beherrschen müssen, um mehrsprachig

zu sein. Die Probanden in dieser Arbeit haben das Lernen von Deutsch nach dem Lernen von Finnisch, Schwedisch und Englisch angefangen und deswegen werden diese in der Arbeit stärker betont als andere Fremdsprachen.

In der Fremdsprachenerwerbsforschung kommen oft die Begriffe Transfer und Interferenz vor. Bradar-Szabó (2010: 519) definiert Transfer als „die positive Beeinflussung des Sprachlernprozesses durch Eigentümlichkeiten einer anderen oder der gleichen Sprache“. Interferenz ist das Gegenteil dazu, d.h. negative Einflüsse anderer oder derselben Sprache im Sprachlernen, die Fehler verursachen (ebd.: 519). Die Unterschiede zwischen Sprachen können im Unterricht benutzt werden. Bradar-Szabó (2010: 524–528) schreibt über Kontrastivität als Strategie und meint damit, dass man entweder den Lernenden explizit über Unterschiede zwischen schon gelernten Sprachen und der Sprache, die man lernt, unterrichten kann oder implizit Kontraste und Kontrastmangel beim Unterrichten benutzen kann.

Finnisch und Deutsch sind sehr unterschiedlich und linguistisch nicht verwandt. Lernprobleme beim Deutschlernen entstehen beispielsweise, weil es anders als im Deutschen im Finnischen kein Genus und keine Artikel gibt und Buchstaben im Finnischen nur jeweils einem Laut zugeordnet sind. Die beiden Sprachen haben jedoch z.B. das 3-2-System in der Konjugation gemeinsam. (Hyvärinen und Piitulainen 2010: 569–571)

Schwedisch ist eine nordgermanische Sprache und somit mit dem Deutschen verwandt. Es können viele Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Schwedisch beobachtet werden. Beispielsweise werden Verben auf ähnliche Weise in starke und schwache getrennt und die Wortschätze enthalten viele ähnliche Wörter, z.B. germanische Erbwörter, Internationalismen und Anglizismen. Auf der anderen Seite kommen auch Falsche Freunde vor und z.B. die Kasus des Deutschen können zu Problemen führen. (Fredriksson 2010: 681–684)

Deutsch und Englisch gehören beide zu den westgermanischen Sprachen und sind genetisch eng verwandt. Jedoch haben sie sich jahrhundertlang durch unterschiedliche Einflüsse getrennt entwickelt und deshalb gibt es heutzutage zahlreiche Unterschiede zwischen ihnen. Ähnlichkeiten finden sich in den beiden Sprachen beispielsweise in den Verbklassen (z.B. schwache und starke Verben) und in der Adjektivkomparation. Unterschiede gibt es z.B. in Höflichkeitsformen und der Deklination der Adjektive in attributiver Stellung. (Hall 2010: 550–556)

Ferner gibt es bereits eine Untersuchung zum Thema Deutschlernen in Finnland, in der auch finnisch- und schwedischsprachige SchülerInnen verglichen wurden. Im Jahr 2013 wurde die Untersuchung zur Lernleistung von SchülerInnen im Deutschen am Ende der Klasse 9 in Finnland durchgeführt (Hildén und Rautopuro 2014). An der Untersuchung für B2-Deutsch nahmen 1349 SchülerInnen von 108 Schulen teil. 89 Schulen waren finnischsprachig (80 % der SchülerInnen) und 19 Schulen schwedischsprachig (20% der SchülerInnen). 1069 SchülerInnen (80%) hatten Finnisch als Muttersprache, 230 (17%) Schwedisch als Muttersprache und 7 (0,5%) Schwedisch und Finnisch als Muttersprache. (ebd.: 177–178)

Die Schwedischsprachigen hatten bessere Leistungen in allen Teilbereichen (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben), besonders in Leseverstehen und Sprechen. Dagegen übten die Finnischsprachigen etwas mehr alle in der Untersuchung nachgefragten Lernweisen und machten regelmäßiger die Hausaufgaben als die Schwedischsprachigen. Die Schwedischsprachigen hatten positivere Einstellungen dem Deutschen gegenüber, und die SchülerInnen in schwedischsprachigen Schulen schätzten auch ihre eigenen Deutschkenntnisse ein bisschen positiver ein. Allerdings wird in der Untersuchung nicht weiter auf diese Punkte eingegangen. Die Autoren des Berichts ziehen den Schluss, dass die Sprachverwandtschaft zwischen Schwedisch und Deutsch den schwedischsprachigen SchülerInnen besonders beim Leseverstehen hilft und es ermöglicht, dass sie nicht so viel üben müssen wie die finnischsprachigen, um das gleiche Niveau zu erreichen. (Hildén und Rautopuro 2014: 193–254) Diese Resultate führen zu der Frage, ob Motivationsunterschiede zwischen den finnisch- und schwedischsprachigen SchülerInnen vorkommen. Daher wird in meiner Untersuchung ein Vergleich der finnischsprachigen und schwedischsprachigen SchülerInnen vorgenommen werden.

3.3 Fazit

Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit auf die Motivation ist ein ziemlich neuer Forschungsbereich. Besonders Henry hat sich in diesem Bereich etabliert, aber auch andere Forscher haben die Frage thematisiert. Es gibt Beweise dafür, dass das Lernen unterschiedlicher Sprachen einander beeinflussen kann, sowohl positiv als auch negativ. Besonders Englisch wird als Bedrohung für das weitere Fremdsprachenlernen gesehen. Allerdings gibt es auch Unterstützung dafür, dass Lernende die Mehrsprachigkeit selbst schätzen und sich davon motivieren lassen. Weil es im finnischen Schulwesen obligatorisch ist, mehrere Sprachen zu

lernen, ist es auch wichtig dies in der Deutschlernmotivationsuntersuchung zu berücksichtigen. Das Sprachlernen findet nicht in Isolation statt. Die teilnehmenden SchülerInnen lernen alle neben ihrer Muttersprache mindestens drei zusätzliche Sprachen, wovon Deutsch ein Wahlfach ist. Schon frühere Untersuchungen haben gezeigt, dass Finnen Sprachen lernen mögen oder mehrsprachig sein möchten (siehe z.B. Rossi 2003: 49; Hurskainen: 2014: 48–49). Die Mehrsprachigkeit scheint motivierend zu sein und deshalb wird ihr Einfluss in dieser Arbeit untersucht.

Auch die Sprachverwandtschaft kann eine Rolle bei der Deutschlernmotivation spielen. Die schon gelernten Sprachen können das Deutschlernen unterstützen bzw. erschweren, oder die Lernenden nehmen keine Wirkung wahr. Wie schon beschrieben, ist die Erfahrung von Erfolg ein Teil der Motivation. Wenn die SchülerInnen Hilfe von einer anderen Sprache wahrnehmen, kann dies zu Gefühlen von Erfolg führen, denn sie lernen besser. Es kann auch sein, dass die SchülerInnen fühlen, dass andere Sprachen zu Fehlern führen. Dies resultiert wahrscheinlich in negativen Einflüssen auf die Motivation. Weil es Beweise gibt, dass die schwedischsprachigen SchülerInnen leichter Deutsch lernen als die finnischsprachigen, ist es fruchtbar, die Motivationsunterschiede dieser Sprachgruppen zu untersuchen und ob sie sich von den vorherigen Sprachkenntnissen motivieren lassen.

4 Methodik

4.1 Forschungsfragen

In dieser Arbeit wird die Motivation der B2- und B3-Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe in Finnland betrachtet. Als theoretischer Referenzrahmen werden das L2MSS und die Attributionstheorie verwendet. Darüber hinaus wird die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für die Motivation untersucht. Die Forschungsfragen sind die folgenden:

1. Wie sieht der Motivationstand der B2- und B3-Deutschlernenden aus?
2. Beeinflusst die Mehrsprachigkeit der Lernenden ihre Motivation?
3. Gibt es Motivationsunterschiede zwischen den finnischsprachigen und schwedischsprachigen Lernenden?

4.2 Probanden

Die Untersuchung wurde im Februar und März 2017 an acht gymnasialen Oberstufen durchgeführt, wovon vier finnischsprachig und vier schwedischsprachig waren. Alle gymnasialen Oberstufen befinden sich in der Region Helsinki (Hauptstadtregion und Randgemeinden) gelegen. 88 Probanden nahmen an der Untersuchung teil. Davon waren 41 finnischsprachig und 47 schwedischsprachig. Aufgrund der Wahl, schwedischsprachige Lernende in die Studie einzubeziehen, wurden B2- und B3-Lernende die Zielgruppe dieser Arbeit. Die meisten schwedischsprachigen Deutschlernenden in der Region Helsinki lernen B2-Deutsch, deshalb wurden finnischsprachige gymnasiale Oberstufen, die ebenfalls hauptsächlich B2-Deutschlernende haben, für diese Studie gewählt. Die SchülerInnen besuchten alle einen der ersten Deutschkursen in der gymnasialen Oberstufe.

67 der Teilnehmer (27 finnischsprachige und 40 schwedischsprachige) lernen B2-Deutsch und 21 B3-Deutsch (14 finnischsprachige und 7 schwedischsprachige). Die B2-Lernenden lernen Deutsch seit der achten Klasse und die B3-Lernenden haben damit in der gymnasialen Oberstufe angefangen. Dies hat einige Konsequenzen für diese Studie. Die erstgenannten haben länger Zeit gehabt, Gedanken zu ihrer Motivation zu formen, während die letzteren nur zwei oder drei Kurse belegt haben. Auf der anderen Seite hatten einige B2-Lernende wegen des Kurssystems in der gymnasialen Oberstufe zur Zeit der Untersuchung gerade erst nach einer Pause von einem Jahr mit Deutsch wieder angefangen. Dies bedeutet, dass einige Lernende sich wahrscheinlich während einer längeren Periode fast keine Gedanken über Deutschlernen und Motivation gemacht hatten. Deswegen halte ich die zwei unterschiedlichen Gruppen für vergleichbar in Hinsicht auf ihre Motivation, obwohl es natürlich einige Unterschiede wegen der Länge des Lernens gibt.

4.3 Fragebogen und Durchführung der Untersuchung

Für die Untersuchung wurde ein Fragebogen erstellt. Er besteht aus 38 Aussagen mit einigen Möglichkeiten, die Meinung zu begründen, und drei offenen Fragen, die entweder aus alten Untersuchungen übernommen oder selbst formuliert wurden. Den Großteil der übernommenen Aussagen sind aus der Studie von Taguchi et al. (2009), einige andere von den Untersuchungen von Iwaniec (2014), Julkunen (1998) und Karppinen (2005). Der Fragebogen enthält vier Seiten und entspricht somit der allgemein akzeptablen maximalen Länge eines Fragebogens (Alanen 2011: 152).

Aufgrund des Ziels, SchülerInnen mit unterschiedlichen Schulsprachen zu vergleichen, wurde die Form des Fragebogens gewählt. Er ist für diese Arbeit geeignet, weil die Fragestellung einen genauen Rahmen hat, was typisch für quantitative Forschung ist (Daase et al 2014: 104). Dazu sind geschlossene Fragen eng mit Fragebögen verbunden. Ein Nachteil von geschlossenen Fragen ist, dass die TeilnehmerInnen ihre Antwortalternative nicht selbst auswählen können und die Antworten gesteuert oder weggelassen werden können. Jedoch verlangen geschlossene Fragen weniger Anstrengung und Vorkenntnisse, sie zu beantworten (ebd.: 104). Ich habe Aussagen gewählt, weil ich Dörnyeis Theorie aus der Perspektive des Deutschen untersuchen möchte und sicher gehen wollte, dass eine ausreichende Anzahl von Antworten erreicht wird. Der Fragebogen enthält allerdings auch drei offene Fragen, die den Teilnehmern eigene Antwortalternativen ermöglichen.

Die geschlossenen Fragen wurden mit allgemeinen Richtlinien nach Daase et al. (2014) überprüft. Zu diesen gehören z.B. kurze und einfache Fragen zu stellen, konkrete Fragen allgemeinen vorzuziehen und keine doppelte Negation zu verwenden (Daase et al. 2014: 105). Die Fragen sollen in einer für den Probanden angenehmen Reihe gestaltet werden, wobei der Anfang und das Ende des Fragebogens leicht sein sollen (ebd.: 108). Deshalb steht die Hintergrundinformation als Erstes auf dem Fragebogen. Danach kommen die geschlossenen Fragen, die den quantitativen Teil umfassen und deshalb gut für den mittleren Teil des Fragebogens geeignet sind (vgl. ebd.: 108). Die Fragen sind in einer gemischten Reihe gestaltet, um automatische Antworten zu vermeiden. Alanen (2011: 152) zufolge ist es am besten, wenn die offenen Fragen am Ende des Fragebogens sind und deshalb ist dies ebenso der Fall in dieser Forschung.

Die Behauptungen wurden auf einer fünfstufigen Likert-Skala beantwortet, sodass SchülerInnen ohne stärkere Meinungen auch eine Alternative hatten. Die Mittelalternative ist jedoch nicht neutral, was typisch für die Likert-Skala ist (Alanen 2011: 150). Hoffentlich verminderte dies die Gefahr einer automatisierten Beantwortung. Die Alternativen waren:

- 1= Ich bin völlig anderer Meinung.
- 2=Ich bin ziemlich anderer Meinung.
- 3=Ich bin teilweise anderer Meinung, teilweise derselben Meinung.
- 4=Ich bin ziemlich derselben Meinung.
- 5=Ich bin völlig derselben Meinung.

Ich habe mich gegen eine „Kann ich nicht sagen“- Alternative entschieden, denn die Aussagen sollten den SchülerInnen bekannt sein. Der Fragebogen besteht aus fünf Teilbereichen. Der erste Teil besteht aus Hintergrundinformation. Der zweite Teil basiert auf dem *L2 Motivational Self System* und enthält alle drei Teile der Theorie: das ideale L2-Selbst (Aussagen 3,4, 9, 19, 20, 25, 30, 35), das Sollens-L2-Selbst (Aussagen 5, 7, 11-13, 15, 28) und die L2-Lernerfahrung, die noch in drei Unterbereiche aufgeteilt ist: der Einfluss von MitschülerInnen und FreundInnen (Aussagen 10, 18, 21, 22, 27) Einfluss des Lehrers (Aussagen 2, 24, 26, 32) und Einstellungen zum Deutschlernen (Aussagen 8, 23, 31). Der Einfluss der Eltern (Aussagen 1, 14, 16) wird miteinbezogen, ist aber nicht direkt mit der L2-Lernerfahrung verbunden und kann somit in mehreren Teilen berücksichtigt werden, wie schon erwähnt wurde. Der dritte Teil besteht aus der Bedeutung der Mehrsprachigkeit (Aussagen 6, 17, 29, 36-38), der vierte Teil basiert sich auf Kausalattributionen (Aussagen 34-35) und der fünfte Teil enthält die offenen Fragen. Zu manchen Fragen gibt es die Möglichkeit, die Antwort schriftlich zu ergänzen.

Ich war anwesend in den Klassen, als die TeilnehmerInnen den Fragebogen ausfüllten. Ich erklärte das Ziel meiner Untersuchung und antwortete auf eventuelle Fragen. Zudem ermutigte ich die SchülerInnen, die Aussagen ehrlich zu bewerten. Die Lehrkräfte durften die Antworten der SchülerInnen zu keinem Zeitpunkt einsehen. Das Ausfüllen des Fragebogens dauerte circa 15-40 Minuten, je nachdem wie ausführlich die SchülerInnen die Fragen beantworteten. Die TeilnehmerInnen bekamen und füllten den Fragenbogen in ihrer Schulsprache aus, um Verständnisprobleme zu minimieren. Dadurch, dass ich beide Sprachen als Muttersprache beherrsche, gab es beim Erstellen der verschiedensprachigen Fragebögen und dem Lesen der Antworten keine Komplikationen. Ich teilte den SchülerInnen auch meine E-Mail-Adresse mit, falls sie noch Fragen zur Untersuchung hätten, aber niemand meldete sich.

4.4 Analysemethode

In dieser Arbeit wird eine Kombination von quantitativer und qualitativer Forschung durchgeführt. Quantitative Forschung hat Objektivität und Generalisierung als Ziel, während qualitative Forschung nach Verständnis strebt (Riemer 2014: 21). Schmelter (2014: 37) schreibt: „Ziele quantitativer Forschungsansätze in der Fremdsprachenforschung sind die Beschreibung und vor allem die möglichst allgemeingültige Erklärung von Phänomenen des Lehrens und Lernens“. Das Hauptziel dieser Arbeit ist die Beschreibung der Motivation der

teilnehmenden SchülerInnen und der Vergleich der Sprachgruppen, was als Einblick dient wie der Motivationszustand von SchülerInnen Finnlands beispielsweise aussehen kann.

Mit Hilfe der beschreibenden statistischen Methode gebe ich erstens einen Überblick über die ganze Gruppe von SchülerInnen und danach teile ich sie in zwei Gruppen ein, die finnischsprachigen und schwedischsprachigen, und vergleiche sie miteinander. Dieser Teil soll einen Einblick in die Motivation der SchülerInnen auf Basis des L2MSS und der Attributionstheorie geben. Die Resultate dieses Verfahrens präsentiere ich mit Hilfe des Durchschnittwertes, der Frequenzverteilung und veranschauliche sie mit Abbildungen. Die Frequenzverteilung zeigt, wie viele der jeweiligen Gruppe auf eine bestimmte Weise antworteten und die relative Frequenzverteilung zeigt den prozentuellen Anteil (Alanen 2011: 157). Der Durchschnittwert zeigt den durchschnittlichen, typischen Wert in der Frequenzverteilung der Intervallskala oder Verhältnisskala. Obwohl die Likert-Skala eigentlich eine Ordinalskala ist und deshalb Medianwerte für die Analyse der Resultate erwartet werden, ist es besonders in umfassenden Untersuchungen gewöhnlich, Durchschnittswerte auszurechnen (ebd.: 158). Weil meine Untersuchung viele Items enthält, habe ich mich für diese Lösung entschieden. Kreuztabellen mit den Frequenzverteilungen sind in Anhang A zu finden.

Obwohl die quantitative Forschungsmethode ermöglicht, die Endresultate zu generalisieren, erklärt sie nicht die Ursache der Endresultate. Dies zählt zu den Schwächen dieses Ansatzes. Aufgrund der vielen Faktoren, die berücksichtigt werden könnten und sollten, ist es schwer, alles Benötigte zu betrachten. (Schmelter 2014: 38) Deshalb wird die Arbeit auch mit qualitativer Forschung ergänzt. Die qualitativen Methoden erlauben ein Verstehen aus der Innenperspektive. Die TeilnehmerInnen können selbst ihre Gedanken beschreiben und auf Basis dieser Aussagen werden Zusammenhänge und Muster gesucht und erklärt. Qualitative Ansätze können die Ursache eines Handelns herausfinden und beschreiben. (ebd.: 41) Das Ziel der offenen Fragen zu bestimmten Items ist es, die Ursache zu ausgewählten Phänomenen (Freundschaft und Deutschlernen) zu finden. Außerdem bekommen die SchülerInnen eine Chance, ihre eigenen Gedanken und Meinungen zu Motivation zu äußern (die offenen Fragen am Ende des Fragebogens).

Für den qualitativen Teil dieser Arbeit benutze ich qualitative Inhaltsanalyse und genauer lehne ich mich an die thematische qualitative Textanalyse an. Die qualitative Inhaltsanalyse wird statt klassischer Inhaltsanalyse verwendet, denn das ursprüngliche Material ist auch nach der

Kodierung bzw. Kategorisierung noch relevant. Das heißt, das Verstehen und die Interpretation sind wichtiger bei der qualitativen Textanalyse als bei der klassischen Inhaltsanalyse. Die Antworten werden nicht nur nummeriert und statistisch analysiert, was typisch für die klassische Inhaltsanalyse ist (Kuckartz 2014: 48–49). Die thematische qualitative Textanalyse wird angewandt, weil sie die Identifikation, Systematisierung und Analyse der Themen und Subthemen und deren Beziehungen fokussiert (Kuckartz 2014: 88). Die offenen Fragen sollen Ergänzungen zu den schon untersuchten Teilbereichen geben und gegebenenfalls neue ans Licht bringen.

Wegen der kurzen Antworten der TeilnehmerInnen wird die Analyseweise der thematischen qualitativen Analyse etwas modifiziert. Kuckartz (2014: 70–80) teilt die Analyse in sieben Phasen ein: 1. Aufbereitende Arbeit mit den Materialien, 2. Erstellung von thematischen Hauptkategorien, 3. Erste Kodierung, 4. Einordnen von Textpassagen unter Hauptkategorien, 5. Erstellung von Subkategorien, 6. Zweite Kodierung, 7. Datenanalyse beim Kategorisieren und Darstellung von Ergebnissen. Die Antworten wurden zunächst genaustens gelesen und bereits einige Anmerkungen gemacht. Jedoch macht es keinen Sinn z.B. die interessanten Passagen hervorzuheben wie Kuckartz empfiehlt, denn die Texte sind kurz und prägnant. Danach wurden Hauptkategorien nach induktiv ausgerichteter Kategorienbildung erstellt. Dies wurde mit Bezug auf Kuckartz (2014: 58–60) und Burwitz-Melzer und Steininger (2016: 261–262) getan. Erst wurde das Ziel der Kategorienbildung festgestellt. Danach wurde „der Grad der Differenziertheit und der Abstraktion der zu bildenden Kategorien festgelegt“ (ebd.: 261–262). Dann wurden die vorläufigen Hauptkategorien erstellt, nach Durchgang von ca. 30 % des Materials überprüft und zuletzt die endgültigen Hauptkategorien bestimmt. In der vierten Phase wurden die Textpassagen unter den Hauptkategorien eingeordnet und danach wurden die benötigten Subkategorien erstellt. Die Resultate dieser Phase unterscheiden sich abhängig von der Frage. Während manche Fragen fast nur Hauptkategorien und wenig Subkategorien haben, können andere wenig Hauptkategorien und mehrere Subkategorien haben. Danach wurden die Texte nochmals kodiert. Die Kategorien, ihr Umfang der Variation und ihre Verhältnisse untereinander werden im Kapitel 6 präsentiert.

4.5 Die Verlässlichkeit und Validität der Untersuchung

Die Validität der quantitativen Forschung wird häufig durch drei Aspekte der messtheoretischen Validität gemessen: Inhaltsvalidität, Kriteriumsvalidität und

Konstruktvalidität. Bei Inhaltsvalidität wird gemessen, ob das Messinstrument tatsächlich den Untersuchungsbereich abdeckt. Dies kann z.B. dadurch bestätigt werden, dass Experten das Messinstrument evaluieren. Kriteriumsvalidität wird durch Korrelierung der Untersuchungsergebnisse mit einem Außenkriterium z.B. einem unabhängigen Test durchgeführt. Die bedeutendste Form der Validität ist Konstruktvalidität. Sie wird durch eine Reihe von Tests gemessen und enthält u.a. Ableitung von Hypothesen, statistische Berechnungen und Überprüfen des empirischen Verhaltens. Sie ist aber sehr schwer zu messen und deshalb werden oft schon getestete und validierte Messinstrumente bei neuen Untersuchungen verwendet. (Schmelter 2014: 40–41) Wegen Mangels an Ressourcen war für die Methodik dieser Studie eine Validierung nur durch eine Expertin, Deutschdozentin an der Universität Helsinki, möglich. Es gab ebenfalls nicht die Möglichkeit die Kriteriumsvalidität zu testen, weil keine passenden unabhängigen Tests vorhanden waren. Die Noten der SchülerInnen hätten möglicherweise als solche dienen können, aber einige der Probanden belegten zur Zeit der Untersuchung den ersten Deutschkurs in der gymnasialen Oberstufe und hatten deshalb noch keine Noten. Das Ziel war es, eine hohe Konstruktvalidität durch die Verwendung von Aussagen bzw. Fragen der schon validierten Messinstrumente für diese Studie zu erreichen. Der Großteil der Aussagen wurden vom Messinstrument von Taguchi et al. (2009) übernommen, das auch in zahlreichen anderen Untersuchungen verwendet worden ist. Im Licht der neueren Studien von Teimouri (2017) und Papi et al. (2018) ist es möglich, dass es im Fragebogen einige problematische Aussagen gibt. Die Problematik der Untersuchung von Taguchi et al. (2009) wurde im Kapitel 2.2.2.1 thematisiert. Dies beeinflusst natürlich die Analyse und die Resultate dieser Untersuchung, die weiter im Diskussionsteil behandelt werden.

Die generellen Gütekriterien für qualitative Forschung in deutschsprachigen Publikationen werden oftmals anhand Steinkes (1999) Werk vorgestellt. Diese sind intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Datengelegenheit der Theoriebildung, Selbst-reflexivität der Forschenden, Indikation der eingesetzten Methoden und Limitation bzw. Reichweite. (Schmelter 2014: 42) Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit bedeutet, dass der Forschungsprozess detailliert beschrieben werden soll, so dass der Prozess nachgebildet werden kann (ebd.: 42). Besonders wichtig ist dabei die Datengelegenheit, also, dass die Daten der qualitativen Erhebung möglichst offen dargelegt werden. (ebd.: 42) Dies wird in dieser Studie gut ausgeführt, denn der Datenerhebungsprozess, die Erstellung des Fragebogens und die Fragebögen selbst sowie alle Antworten werden publiziert. Ein weiteres Gütekriterium ist die

Selbstreflexivität der Forschenden. ForscherInnen müssen sich während des gesamten Forschungsprozesses ihrer eigenen Subjektivität bewusst sein und diese adressieren. Zum Beispiel sollte die Nähe zum Forschungsfeld und das Verhältnis zu Probanden einer Studie stets offengelegt werden. (Schmelter 2014: 42–43) So wussten zum Beispiel die Probanden meiner Untersuchung, dass ich Studentin bin, und wurden auch informiert, warum und wofür ich ihre Antworten benötigte. Da ich die SchülerInnen nicht persönlich kannte, konnte ich ihnen so neutral wie möglich gegenüberreten. Zudem wird bereits in der Einleitung mein zweisprachiger Hintergrund offengelegt und es wird erläutert, dass dieser mein Interesse am Thema geweckt hat.

Indikation der Methoden behandelt sowohl die Angemessenheit der ausgewählten Methoden als auch die Frage, ob eine Kombination von Methoden logisch ist (ebd.: 43). Wie der Theorieteil zeigt, wurden verschiedenste Theorien der Motivationsforschung kritisch studiert und reflektiert, um sicher zu gehen, dass angemessene Studien als Basis der Untersuchung dienen. Der mehrmethodische Charakter meiner Studie sorgt zudem dafür, dass das Thema aus unterschiedlichen Perspektiven behandelt wird und die relevanten Aspekte möglichst wirkungsvoll abgedeckt werden. Obwohl Fragebögen zumeist in quantitativen Untersuchungen eingesetzt werden, ist der Gebrauch in dieser Studie auch für den qualitativen Teil angemessen. Da der quantitative Teil bereits so umfangreich ist, dient der qualitative Teil allen voran als eine Erweiterung der Ergebnisse. Indem ich den SchülerInnen die Möglichkeit gab, auf offene Fragen zu antworten, konnte ich sichergehen, dass potentiell wichtige Aspekte, die über die geschlossenen Fragen nicht ersichtlich waren, hier mitgeteilt werden konnten. Dies war auch eine Absicherung, falls z.B. Schwächen in den geschlossenen Fragen wären. Darüber hinaus sichert diese Herangehensweise, dass ich wenig persönlichen Kontakt mit den SchülerInnen hatte und eine persönliche Bias reduzieren konnte, da von den Fragebögen selbst keine Schlüsse auf eine bestimmte Person gezogen werden konnten. Das letzte Kriterium Limitation bzw. Reichweite beschäftigt sich damit, ob und inwiefern die Forschungsergebnisse über den Kontext der Studie hinaus übertragbar sind. Hierfür wird erneut eine hohe Transparenz bei der Datenerhebung und Analyse benötigt. (Schmelter 2014: 43) Auch dies wird in meiner Studie durch die Bereitstellung aller relevanten Daten gesichert, z.B. gebe ich Informationen über die ungefähre Anzahl von Deutsch-SchülerInnen in Finnland sowie eine Schätzung, welchen Prozentteil davon meine Studie abdeckt.

Die Verlässlichkeit meiner Studie wurde auch durch zusätzliche Maßnahmen verstärkt. Ich führte eine Pilotstudie durch und konnte so unter anderem testen, ob die Formulierungen des Fragebogens eindeutig, die Länge angemessen und die vorgesehene Zeit ausreichend war. Ich konnte einige relevante Änderungen und Verbesserungen vornehmen, vor allem bei den offenen Fragen. Während der Pilotstudie dauerte das Antworten zwischen 15 und 25 Minuten, was noch zweckmäßig für eine Studie ist (Alanen 2011: 152).

Der Fragebogen beinhaltet viele verschiedene Fragen in Bezug auf die Motivation, und gibt so einen Überblick über die Motivation der Lernenden. Der Fragebogen umfasst 38 Items, die in unterschiedliche Teilen eingeordnet sind. Einige Teile enthalten mehr Items als andere. Das ideale L2-Selbst und Sollens-L2-Selbst haben die meisten Aussagen, acht bzw. sieben Items. Die Attributionen haben zwei Items, jeweils in fünf Teile aufgeteilt, die Mehrsprachigkeit hat sechs Items und die Untergruppen des L2-Lernerfahrung haben jeweils drei bis vier Items. Die Reliabilität und Validität wachsen, je mehr Fragen es gibt (ebd.: 150), und deshalb kann die Anzahl der Items für den Umfang dieser Studie als angemessen betrachtet werden. Der Fragebogen enthält auch drei offene Fragen, die eine Ergänzungsmöglichkeit zu den geschlossenen Fragen anbieten.

Je länger der Fragebogen ist, desto mehr könnte das die Motivation, ihn auszufüllen, beeinflussen und deshalb enthält er nicht mehr Fragen. Es kann sein, dass die TeilnehmerInnen teilweise von den geschlossenen Fragen gesteuert wurden (vgl. ebd.: 160), als sie die offenen Fragen beantworteten und nicht mehr viel Energie besaßen, sie ausführlich zu beantworten. Die Platzierung der offenen Fragen wurde durch die Pilotstudie getestet, allerdings gab es keinen deutlichen Unterschied, ob sie früher oder später im Fragebogen auftauchten, und deshalb sind sie als Letztes im Fragebogen zu finden. Diese Entscheidung findet Unterstützung, denn laut Alanen (2011: 152) ist es besser, die offenen Fragen als Letztes zu lassen.

5 Ergebnisse und Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Motivationsuntersuchung der B2- und B3-Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe präsentiert. Erstens gebe ich einen Überblick über die Motivation der TeilnehmerInnen unter Bezug auf das L2MSS und die Attributionstheorie. Darüber hinaus betrachte ich die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für die Motivation der Lernenden. Zuletzt teile ich die Probanden je nach ihrer Schulsprache in zwei Gruppen und vergleiche sie.

5.1 Der Motivationstand der Befragten

5.1.1 Der Motivationstand in Bezug auf das *L2 Motivational Self System* und die Attributionstheorie

In diesem Abschnitt werden die Antworten der Probanden in Bezug auf die verschiedenen Teilbereiche des L2MSS und der Attributionstheorie behandelt. Sie enthalten das ideale L2-Selbst, das Sollens-L2-Selbst und die L2-Lernerfahrung, die in drei Teile eingeteilt ist: soziale Einflüsse, Einstellungen zum Deutschlernen und Kausalattributionen. Die sozialen Einflüsse umfassen noch drei weitere Untergruppen: der Einfluss der MitschülerInnen und FreundInnen und der Lehrkräfte und der Eltern. Der Einfluss der Eltern gehört jedoch nicht eindeutig zur L2-Lernerfahrung, sondern wird bei unterschiedlichen Teilen des L2MSS berücksichtigt, besonders bei dem Sollens-L2-Selbst. Die Fragebögen sind in den Anhängen D und E zu finden.

Der Durchschnittswert für das ideale L2-Selbst ist 3,54, d.h. es hat einen einigermaßen bedeutenden Einfluss auf die Lernenden. Den höchsten Durchschnittswert (4,07) hat die Aussage 19. Ganze 72,7 % der Lernenden können sich Situationen vorstellen (z.B. während Reisen), in denen sie Deutsch mit AusländerInnen reden und 21,6 % können sich so etwas teilweise vorstellen, obwohl auch mit Zweifeln. Die Kategorie umfasst auch Fragen über die Zukunft, die für Jugendliche ziemlich schwierig sein können, was ein Grund für einige der geringeren Durchschnittswerte sein könnte. Beispielsweise können die Fragen über die künftige Karriere und Studien noch ein bisschen fernliegend sein. Jedoch kann sich über die Hälfte der TeilnehmerInnen vorstellen, entweder im Ausland zu wohnen und Deutsch zu benutzen oder Deutsch in den künftigen Studien zu verwenden, wie aus den Abbildungen 2 und 3 hervorgeht.

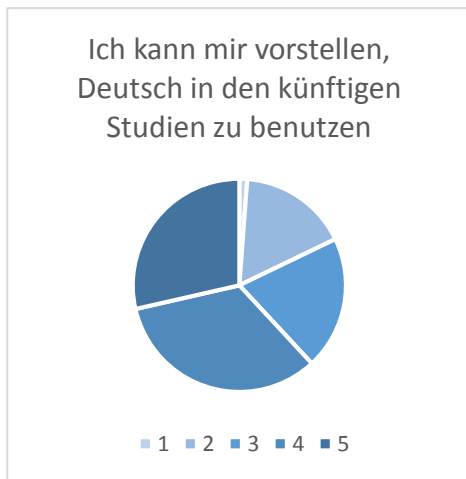


ABBILDUNG 2: ANTWORTEN AUSSAGE 3



ABBILDUNG 3: ANTWORTEN AUSSAGE 20

Etwas überraschend ist der Durchschnittswert (3,45) für die Frage 33 „Ich kann mir vorstellen, Bücher auf Deutsch zu lesen und/oder Filme auf Deutsch anzuschauen“. Das wäre eine der leichtesten Arten, Deutsch im Alltag zu benutzen, aber trotzdem können 25 % der SchülerInnen sich nicht vorstellen, dies zu machen und 20,5% haben eine zweigeteilte Meinung.

Das Sollens-L2-Selbst spielt fast keine Rolle für die Probanden (\bar{X} 1,8). Am wenigsten beeinflusst das Bedürfnis, akzeptiert zu werden, die Motivation (Aussage 28 \bar{X} 1,31). Zudem lernen nur 2,6 % der SchülerInnen Deutsch, weil jemand dies von ihnen erwartet, und 11,4% sind zweigeteilter Meinung. Positiv für das Fach ist, dass nur drei Personen Deutsch lernen, um genug Kurse in der gymnasialen Oberstufe zu bekommen. Die größte Bedeutung hat die Aussage 11 „Deutsch zu lernen ist mir wichtig, weil ein gebildeter Mensch Deutsch können sollte“. Obwohl der Durchschnittswert (2,46) ziemlich gering ist, stimmen 15,9 % der TeilnehmerInnen ziemlich oder völlig zu. 36,4 % sind teilweise derselben, teilweise anderer Meinung. Traditionell haben Sprachen eine große Rolle im finnischen Schulwesen und die FinnInnen sind an das Sprachlernen gewöhnt, was hier noch zu bemerken ist. Früher wurde Deutsch deutlich mehr gelernt, aber heutzutage hat Englisch den Platz des Deutschen übernommen, und die Mehrheit der TeilnehmerInnen nimmt keine größere Bedeutung des Deutschen für die allgemeine Bildung wahr.

Der Einfluss der Eltern ist vorher untersucht worden und die Resultate sind gemischt. Die Einstellungen der Eltern können, positiv und negativ, die Einstellungen der Lernenden beeinflussen und das Lernen fördern, aber das ist nicht immer der Fall; die Eltern prägen nicht unbedingt die Motivation ihrer Kinder. In meiner Untersuchung empfinden die Lernenden

wenig Druck von ihrer Familie, Deutsch zu lernen (\bar{X} 1,37). 23,9 % fanden, dass ihre Eltern sie im Üben von Deutsch anspornen, während 42,2 % das Gegenteil empfinden. 30,7 % haben gemischte Gedanken über die Frage. Der Durchschnittswert für die wahrgenommene Wichtigkeit des Deutschen auf Seiten der Eltern ist 3,8, was fast dem Durchschnittswert des Interesses an Deutsch der Probanden (\bar{X} 3,97) entspricht. Das entspricht also den vorherigen Untersuchungen, indem es möglich ist, dass die Einstellungen der SchülerInnen so gut sind, weil die Eltern ebenfalls gute Einstellungen haben. Im Allgemeinen scheint es, als ob die Eltern keinen großen Einfluss auf die Motivation ihrer Kinder haben, was auch zusammenpassend mit der geringen Bedeutung des Sollens-L2-Selbst ist. Gegebenenfalls beeinflussen die Eltern etwas die Einstellungen der SchülerInnen gegenüber dem Deutschen, was dann die L2-Lernerfahrung beeinflusst. Es kann auch sein, dass diejenigen, die anspornende Eltern haben, durch die Eltern anders beeinflusst werden, z.B. durch Verstärkung des idealen L2-Selbst.

In vorherigen Untersuchungen zum Thema der sozialen Einflüsse wurde festgestellt, dass die Lehrkraft bedeutend für das Lernen und die Motivation ist. In dieser Studie werden die Lehrenden als engagiert empfunden. 95,5 % sind völlig oder teilweise der Meinung, dass ihre LehrerIn mitreißend und begeistert sei. Nur 2,3% der TeilnehmerInnen denken, dass es ihrem Lehrenden weitestgehend egal sei, ob sie Deutsch lernen oder nicht. Darüber hinaus wurden die Probanden noch gefragt, wie sie die Einstellung der LehrerInnen zur Benutzung anderer Sprachen im Unterricht empfinden. Diese werden zum Teil in Bezug auf Mehrsprachigkeit erwähnt. Zu bemerken ist, dass alle Lernenden die Lehrkräfte noch nicht lange kennen, weil einige erst zur Zeit der Untersuchung den ersten Kurs in der gymnasialen Oberstufe besuchten, und möglicherweise hatte dies einen Einfluss auf die Antworten.

In vorherigen Studien gibt es keine eindeutige Antwort auf den Umfang des Einflusses, den die MitschülerInnen und FreundInnen auf die Motivation eines Lernenden haben. In der vorliegenden Arbeit ist der Einfluss der MitschülerInnen und FreundInnen gering. Der Durchschnittswert für die Aussage 21 „Meine Freunde haben einen Einfluss auf meinen Erfolg beim Deutschlernen“ ist lediglich 2,52. 19 Lernende, von denen 14 zwei bestimmte gymnasiale Oberstufen (sieben pro Schule) besuchen, bewerten die Behauptung mit 4 oder 5. Hier sind einige Begründungen für ihre Wahl:

He ovat aktiivisia ja kannustavia. Uskaltaa puhua enemmän heidän kanssaan.¹

Ystävät kannustavat ja motivoivat minua opiskelemaan ja joskus puhumme saksaa yhdessä.²

Oppiminen on kivempaa ystävien kanssa ja auttaa myös kehittymään, voi kysyä apua ym.³

Lektionerna är roligare att gå på om någon av ens vänner också är där. roligare = man lär sig bättre och är mer motiverad. Om ens vänner har en negativ inställning till ämnet påverkar det också.⁴

ifall någon av mina bästa vänner går på samma tyska kurs samtidigt kan det vara svårt att koncentrera sig på undervisningen⁵

Die meisten Begründungen sind positiv, sie handeln von Hilfe, Unterstützung und Ermutigung, aber auch einige negative Einflüsse treten auf: Konzentrationsprobleme und negative Einstellungen. Diese Antworten geben einen kleinen Einblick darin, wie FreundInnen die Motivation eines Lernenden beeinflussen können. Im Großen und Ganzen scheinen sie aber keine große Wirkung zu haben. Positiv ist zu sehen, dass fast alle Lernenden keine Angst haben, in der Gruppe aufzufallen, falls sie ‚zu gut‘ in Deutsch sind. Ein interessantes Ergebnis ist, dass die TeilnehmerInnen das Interesse ihrer FreundInnen an Deutsch durchschnittlich auf 2,87 schätzen, also deutlich geringer als ihr eigenes Interesse. Vielleicht geht dies auf die Einstellungen der FreundInnen, die nicht Deutsch lernen, zurück oder vielleicht reden sie mit ihren FreundInnen nicht so viel über das Interesse am Sprachenlernen. Die Klassenatmosphäre wird als gut empfunden (Ø 3,88). Diese wird natürlich auch von den Lehrenden beeinflusst, aber die MitschülerInnen sind ein großer Teil davon und deshalb rechne ich sie hier mit.

Die TeilnehmerInnen zeigen überwiegend positive Einstellungen gegenüber dem Deutschlernen. Der Durchschnittswert für die drei dazugehörigen Behauptungen liegt bei 3,97. Der Anteil der Lernenden, die das Deutschlernen interessant finden, beträgt 72,8 % und der Anteil derer mit zweigeteilten Einstellungen 21,6 %. Lediglich 4,6% finden das Deutschlernen uninteressant. Niemand empfindet Deutschlernen als Zeitverschwendung. Die Probanden empfinden das Deutschlernen gemischt leicht und schwer (Ø 3,34), aber lediglich 11,3 % empfinden es als schwer, während 41% es als leicht empfinden. Die vorherigen Studien zum L2MSS zeigen, dass Einstellungen wichtig für motiviertes Verhalten sind. Aus den Einstellungen dieser SchülerInnen lässt sich ableiten, dass die SchülerInnen motiviert sind. Auch das Gefühl von Erfolg wiegt in die L2-Lernerfahrung ein und dazu zählt auch die

¹ Sie sind aktiv und ermunternd. Ich traue mich mit ihnen mehr zu reden.

² Freunde ermuntern und motivieren mich zu lernen und manchmal reden wir Deutsch zusammen.

³ Das Lernen ist toller mit Freunden und das hilft auch sich zu entwickeln, man kann um Hilfe bitten usw.

⁴ Es ist schöner, in den Unterricht zu gehen, wenn auch ein Freund da ist. schöner=man lernt besser und ist motivierter. Wenn die Freunde eine negative Einstellung gegenüber dem Fach haben, beeinflusst das auch.

⁵ Falls eine/r von meinen besten Freunden gleichzeitig den gleichen Kurs besucht, kann es schwer sein, sich auf den Unterricht zu konzentrieren.

Wahrnehmung der Schwierigkeit des Deutschenlernens. Auf der einen Seite beeinflusst die Schwierigkeit der Aufgaben die Kausalattributionen, aber andererseits beeinflusst sie auch die Selbstwirksamkeitserwartung. Lernende mit geringer Selbstwirksamkeitserwartung sehen schwierige Aufgaben als Bedrohung gegen sich selbst und können den Glauben an sich selbst verlieren und dadurch auch das Lernen aufgeben (Dörnyei und Ushioda 2011: 16). Also könnte die Wahrnehmung von Deutsch als schwierig schädlich für die Motivation sein. Jedoch weisen diese Antworten nicht auf ein solches Ergebnis hin.

In Abbildung 4 kann man die Verteilung der Kausalattributionen bzgl. Erfolg sehen. Die Lernenden schreiben ihren Erfolg meistens inneren Gründen zu, was mit der Attributionstheorie übereinstimmt. Sprachkenntnisse (\bar{x} 4,13) und Anstrengung (\bar{x} 4,11) bekommen die höchsten Durchschnittswerte, was andeutet, dass die Lernenden die Wichtigkeit des eigenen Verhaltens verstehen. Die äußeren Gründe Glück (\bar{x} 2,56), die leichte Lösbarkeit der Aufgaben (\bar{x} 3,52) und interessante Aufgaben (\bar{x} 3,07) sind nicht sehr bedeutend für die TeilnehmerInnen.

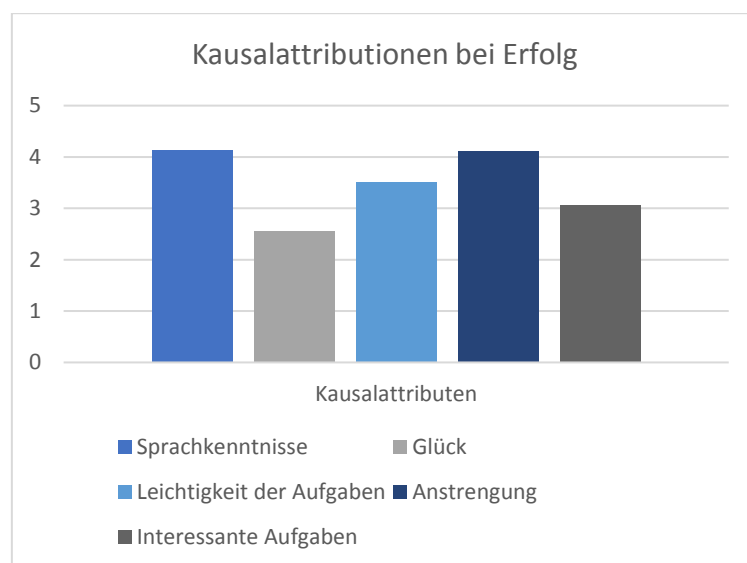


ABBILDUNG 4: ANTWORTEN AUSSAGE 34

In Abbildung 5 werden die Kausalattributionen bei Misserfolg gezeigt. Misserfolg wird am meisten durch Mangel an Anstrengung (\bar{x} 3,76) und schwierige Aufgaben (\bar{x} 3,72) erklärt. Äußere Gründe sind üblich beim Erklären von Misserfolg und schwierige Aufgaben gehören dazu. Auch Mangel an Anstrengung ist nicht unbedingt schädlich für die Motivation, denn man kann diesen selbst beeinflussen. Überraschend ist jedoch, dass die Probanden ziemlich häufig bei Misserfolg den schlechten Sprachkenntnissen (\bar{x} 3,57) die Schuld geben, obwohl sie ihren Erfolg guten Sprachkenntnissen zuschreiben. Das, kombiniert mit der geringen Bedeutung von Pech (\bar{x} 2,4) und uninteressanten Aufgaben (\bar{x} 2,11), weist auf ein etwas schlechteres

Selbstbild der Lernenden hin. Dies könnte der Motivation schaden, denn die Lernenden könnten fühlen, dass sie keine Kontrolle über das Lernen haben.

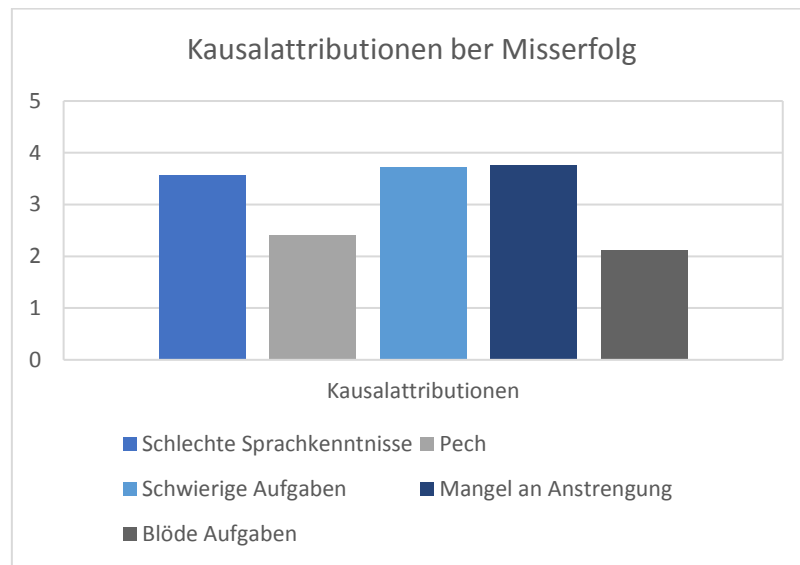


ABBILDUNG 5: ANTWORTEN AUSSAGE 35

Die L2-Lernerfahrung kann auf eine Reihe von unterschiedlichen Weisen gemessen werden. Die Antworten dieser Untersuchung zeigen, dass die Eltern möglicherweise eine Einwirkung auf die Einstellungen der SchülerInnen haben. Dazu gibt es zwei Gruppen, die Einflüsse von FreundInnen und MitschülerInnen wahrnehmen. Sie können also bedeutend für die Motivation sein, aber es scheint, als ob das normalerweise nicht der Fall ist. Die Lehrenden werden als begeistert gesehen und im Lernen der SchülerInnen engagiert. Zusammen mit Einstellungen sind sie einige der bedeutendsten Einflüsse der Motivation. Die Kausalattributionen weisen auch auf eine positive Einstellung dem Lernen gegenüber, obwohl es einige Hinweise auf ein schlechtes Selbstbild gibt.

5.1.2 Mehrsprachigkeit und Motivation beim Deutschlernen

Der zweite Gegenstand meines Interesses ist der Einfluss der Mehrsprachigkeit der Lernenden auf ihre Motivation. Alle TeilnehmerInnen besuchen entweder eine finnisch- oder eine schwedischsprachige gymnasiale Oberstufe und lernen mindestens drei zusätzliche Sprachen, d.h. sie können mindestens vier Sprachen, oft noch mehr. In dieser Arbeit konzentriere ich mich besonders auf die Einflüsse des Finnischen, Schwedischen und Englischen auf das Deutschlernen und weiterhin auf die Motivation, Deutsch zu lernen.

Im Allgemeinen haben die anderen gelernten Sprachen eine Wirkung auf das Lernen und die Motivation (\bar{x} 3,59). Aussage 4 „Ich möchte viele Sprachen können“ hat den höchsten Durchschnittswert mit 4,44 und veranschaulicht das Interesse an Mehrsprachigkeit und möglicherweise Internationalität. In dieser Arbeit wird das ideale mehrsprachige Selbst nicht untersucht, aber dieses Resultat weist darauf hin, dass es eine Rolle in der Deutschlernmotivation spielen kann. Wenn man den Durchschnittswert der Aussage 4 mit den Durchschnittswerten der Fragen im Teil des idealen L2-Selbsts vergleicht, ist zu bemerken, dass die anderen Aussagen bei weitem nicht gleichbedeutend sind. Deshalb kann auch die vorläufige Schlussfolgerung gezogen werden, dass Mehrsprachigkeit an sich wichtig ist, aber nicht notwendigerweise Deutschkenntnisse. Beispielsweise beträgt die Aussage 9 „Ich kann mich als eine Person vorstellen, die gutes Deutsch sprechen kann.“ nur 3,5 im Durchschnitt. Aussage 17 „Ich erfahre keinen Nutzen von anderen Sprachen beim Deutschlernen“ ist bedeutend für das Deutschlernen, mit dem Durchschnittswert 4,36 (die Zahlen sind umgedreht zu denken). Also denken die TeilnehmerInnen, dass Kenntnisse von anderen Sprachen ihnen dabei helfen, Deutsch zu lernen. Abbildung 5 veranschaulicht die Nützlichkeit des Schwedischen und Finnischen beim Deutschlernen. Die SchülerInnen empfanden, dass Finnisch am wenigsten (\bar{x} 2,02) und Schwedisch (\bar{x} 4,06) am meisten hilft. Der Durchschnittswert der Hilfe des Englischen beträgt 3,34. Die Teilnehmer nehmen also die Ähnlichkeiten der germanischen Sprachen wahr.

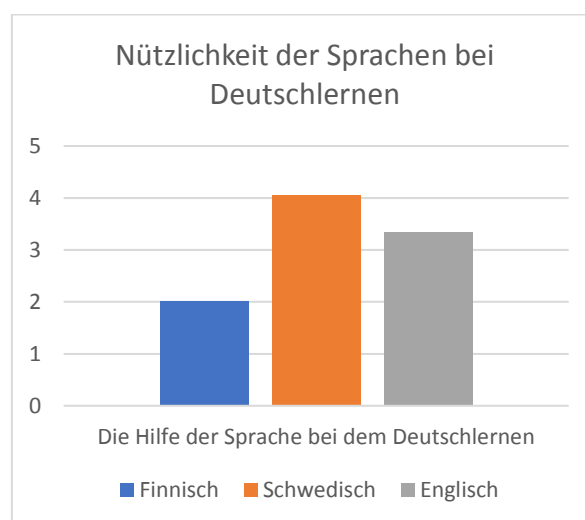


ABBILDUNG 6: ANTWORTEN AUSSAGEN 36, 37 UND 38

Die Lernenden antworteten, dass die anderen Sprachen, die sie lernen, das Deutschlernen angenehmer machen (Aussage 6, \bar{x} 3,72). Die anderen Sprachen haben keine enorme Wirkung auf die Lust, Deutsch zu lernen, denn die Aussage 29 „Die anderen Sprachen, die ich kann,

regen mich an, Deutsch besser zu lernen.“ hat den Durchschnittswert 3,19. Obwohl die verschiedenen schon gelernten Sprachen beim Deutschlernen helfen, scheint es jedoch, dass sie nur einen geringeren Einfluss auf die Motivation haben, zumindest in Hinblick darauf, wie die SchülerInnen selbst das wahrnehmen.

Zudem wurden die TeilnehmerInnen über die Praxis der LehrerInnen befragt. Über die Hälfte (51,1 %) antwortet, dass der Lehrende andere Sprachen als Hilfe im Unterricht benutzt, und 29,6 % dachten, dass dies teilweise stimmt, teilweise nicht. 36,4 % geben an, dass der Lehrende sie darauf hinweist, wenn sie Wörter oder Strukturen von anderen Sprachen falsch benutzen und 31,8 % sind über die Frage zweigeteilter Meinung. Es scheint, als ob Mehrsprachigkeit und Benutzung anderer Sprachen im Deutschunterricht gefördert werden, aber die Probanden finden teils, dass die entsprechenden Fehler seitens des Lehrers als negativ empfunden werden. Also gibt es schon Schritte in Richtung der Mehrsprachigkeitsförderung seitens der Lehrenden, obwohl es nicht notwendigerweise nur als fördernd wahrgenommen wird.

5.2 Der Einfluss der Schulsprache auf die Motivation

Dieses Kapitel vergleicht die Lernenden aufgrund ihrer Schulsprache. Nicht für alle SchülerInnen ist ihre Muttersprache auch Schulsprache, daher ist die Einteilung aufgrund der Schulsprache angebracht. In jedem Fall benutzen sie ihre Schulsprache oft und können sie gut.

5.2.1 Der Motivationsstand in Bezug auf das *L2 Motivational Self System*

Die finnischsprachigen Probanden haben höhere Durchschnittswerte in allen Fragen in Bezug auf das ideale L2-Selbst und haben deshalb also ein bedeutenderes ideales L2-Selbst (finnischsprachige \bar{X} 3,71, schwedischsprachige \bar{X} 3,36). Der größte Unterschied ergibt sich in Aussage 30 „Ich möchte ein Mensch sein, der sich selbst herausfordert und Deutsch zu lernen ist eine Art, dies zu tun.“, in der die Finnischsprachigen den Durchschnittswert 3,76 und die Schwedischsprachigen 2,9 haben. In Abbildung 7 ist die Verteilung der Antworten zu sehen. Die Finnischsprachigen haben deutlich mehr höhere Bewertungen, während die Schwedischsprachigen sich in der Mitte zentrieren.

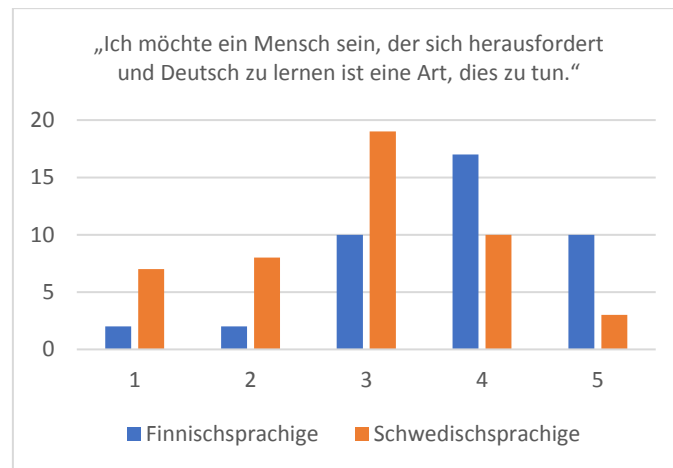


ABBILDUNG 7: ANTWORTEN AUSSAGE 30

Dies kann darauf zurückgehen, dass die Schwedischsprachigen viel Hilfe von ihrer Muttersprache und Schulsprache beim Deutschlernen bekommen, auch wenn sie es nicht leichter als die Finnischsprachigen finden. Eine andere Erklärung könnte sein, dass die Finnischsprachigen die meisten zusätzlichen Sprachen lernen müssen und viele von den Schwedischsprachigen zweisprachig sind (46,8 %), also denken die letztgenannten vielleicht nicht über Sprachlernen als eine Sache, in der man sich herausfordern kann. Die finnischsprachigen SchülerInnen können sich auch besser vorstellen Deutsch in den künftigen Studien zu benutzen oder im Ausland zu wohnen und dort Deutsch zu benutzen, wie es in Abbildung 8 gezeigt wird.

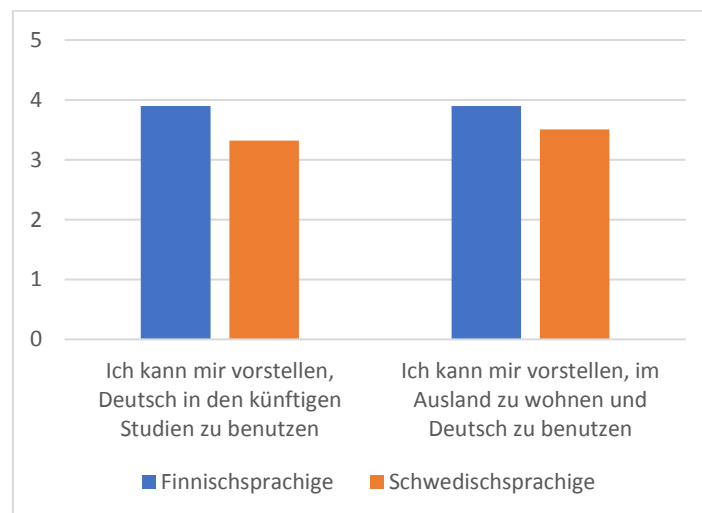


ABBILDUNG 8: ANTWORTEN AUSSAGEN 3 UND 20 (FINNISCH- UND SCHWEDISCHSPRACHIGE)

In den anderen Aussagen ist der Unterschied des Durchschnittswertes klein, circa 0,3. In der Untersuchung von 2014 (Hildén und Rautopuro) über das Deutschlernen der finnischen SchülerInnen haben die Finnischsprachigen mehr als die Schwedischsprachigen geübt und das kann auch hier der Fall sein. Die höheren Durchschnittswerte der Finnischsprachigen können

daraus folgen, dass die Finnischsprachigen mehr Anstrengungen unternehmen müssen, um Deutsch zu lernen, als die Schwedischsprachigen und deshalb haben sie sich vielleicht mehr Gedanken über das Lernen gemacht.

Die Finnischsprachigen haben auch im Sollens-L2-Selbst höhere Durchschnittswerte als die Schwedischsprachigen, außer in Aussagen 7 („Wenn mein Deutschlernen misslingt, verursache ich eine Enttäuschung für andere“) und 13 („Ich lerne Deutsch, um genug Kurse in der gymnasialen Oberstufe zu absolvieren“). In diesen Aussagen ist der Unterschied klein, wie auch in fast allen übrigen Aussagen. Der größte Unterschied ergibt sich in Aussage 5 „Ich lerne Deutsch, weil meine besten Freunde denken, dass es wichtig ist.“, in der der Unterschied in den Durchschnittswerten 0,46 ist. Die Durchschnittswerte sind jedoch sehr gering (Finnischsprachige \bar{x} 1,78, Schwedischsprachige \bar{x} 1,32) und wenn sie zusammen mit Aussage 21 „Meine Freunde beeinflussen meinen Erfolg im Deutschlernen“, die auch geringe Durchschnittswerte hat (Finnischsprachige \bar{x} 3,02, Schwedischsprachige \bar{x} 2,1), betrachtet werden, scheint es, dass die Frage keine größere Bedeutung hat. Interessanter ist, dass 12,2 % der Finnischsprachigen die Frage 12 „Wenn ich kein Deutsch lerne, hat das eine negative Auswirkung auf mein Leben“ mit 4 bewerten, im Gegensatz zu 2,1 % der Schwedischsprachigen. Der Unterschied kann vielleicht vom idealen L2-Selbst abgeleitet werden, denn die Finnischsprachigen können sich besser vorstellen, Deutsch in künftigen Studien oder im Ausland zu benutzen. Wenn sie kein Deutsch lernen, verlieren sie diese Vorstellung. Die Aussage 11 „Deutsch zu lernen ist mir wichtig, weil ein gebildeter Mensch Deutsch können sollte“, hat den höchsten Durchschnittswert in dieser Kategorie (2,46). Der Unterschied zwischen den zwei Gruppen ist klein, aber bedeutend bei dieser Aussage ist, dass der niedrigere Durchschnittswert der Schwedischsprachigen sich aus dem hohen Anteil (31,9 %), der die Aussage mit eins beantwortet hat, ergibt. Bei den Finnischsprachigen beträgt der Anteil 14,6 %. Interessant wäre zu wissen, warum die Schwedischsprachigen die Aussage so stark ablehnen.

In Bezug auf den Einfluss der Eltern gibt es keine bedeutenden Unterschiede. Die Finnischsprachigen empfinden ein bisschen mehr Unterstützung von ihren Eltern für das Lernen und 78,1 % von ihnen denken, dass ihre Eltern Deutsch für ein wichtiges Fach halten, gegenüber 61,7 % der Schwedischsprachigen. Die empfundenen Einstellungen der Eltern stimmen wieder ungefähr mit den Einstellungen der TeilnehmerInnen überein, bei denen 80,5

% der Finnischsprachigen und 66 % der Schwedischsprachigen das Deutschlernen für interessant halten. Diese Resultate werden in Abbildungen 9 und 10 veranschaulicht.

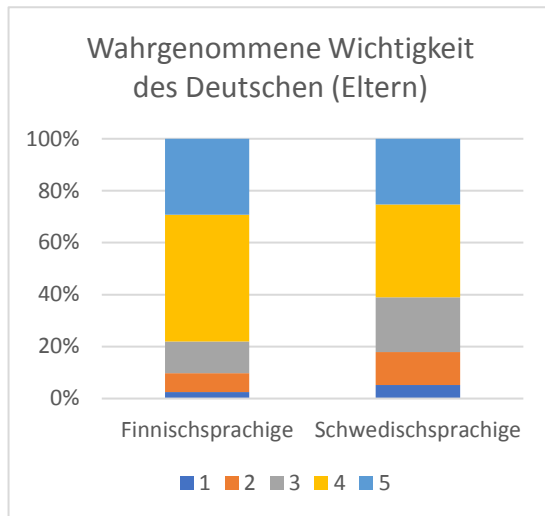


ABBILDUNG 9: ANTWORTEN AUSSAGE 1
(FINNISCH- UND SCHWEDISCHSPRACHIGE)

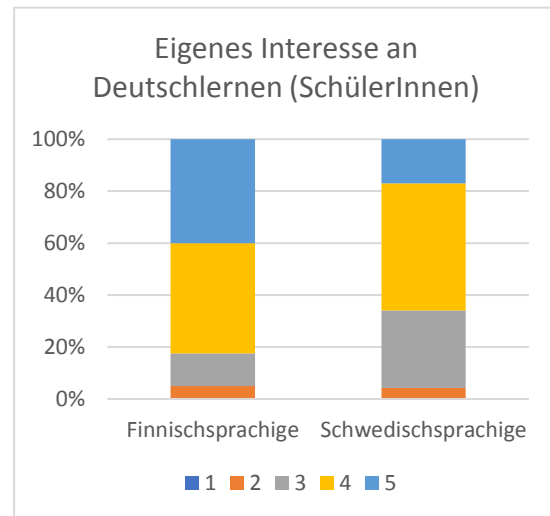


ABBILDUNG 10: ANTWORTEN AUSSAGE 23
(FINNISCH- UND SCHWEDISCHSPRACHIGE)

Die beiden Sprachgruppen sehen ihre Lehrenden als mitreißend und begeistert, die Finnischsprachigen allerdings ein bisschen mehr. 70,7 % von ihnen sind davon ganz überzeugt, während der Anteil bei den Schwedischsprachigen lediglich 55,3 % beträgt. Die Finnischsprachigen haben auch den Eindruck, dass ihre Lehrenden engagierter an ihr Lernen denken, also dass es den Lehrenden nicht egal ist, ob sie lernen oder nicht (Aussage 26, Finnischsprachige \bar{x} 4,76, Schwedischsprachige \bar{x} 4,11).

Die FreundInnen haben wenig Einfluss auf die beiden Gruppen, jedoch besonders in zwei der finnischsprachigen gymnasialen Oberstufen haben FreundInnen eine größere Bedeutung, was auch den höheren Durchschnittswert der Finnischsprachigen erklärt (Finnischsprachige \bar{x} 3,03, Schwedischsprachige \bar{x} 2,1). Die Finnischsprachigen finden auch, dass die Einstellungen ihrer FreundInnen gegenüber Deutsch begeisterter sind als die der FreundInnen der Schwedischsprachigen (Finnischsprachige \bar{x} 3,2, Schwedischsprachige \bar{x} 2,6). Die erstgenannten bewerten die Meinungen aller sozialen Einflüsse höher, also ist dies nicht überraschend.

Die Finnischsprachigen finden das Deutschlernen interessanter (\bar{x} 4,18) als die Schwedischsprachigen (\bar{x} 3,79). Dies stimmt auch mit der Ansicht überein, dass das Deutschlernen keine Zeitverschwendung ist (Finnischsprachige \bar{x} 4,73, Schwedischsprachige \bar{x} 4,45). Die Resultate können sich teilweise daraus ergeben, dass eine von den finnischsprachigen gymnasialen Oberstufen eine sprachbetonte ist und man in einer anderen

drei Kurse statt zwei für die Anfänger hat, bevor die Lernenden zusammengeschlossen werden. Die gymnasialen Oberstufen investieren also in den Sprachunterricht und es könnte sein, dass die Lernenden deshalb diese gymnasialen Oberstufen gewählt haben. Ein anderer Grund kann sein, dass die Finnischsprachigen die deutsche Sprache interessanter finden, weil sie so unterschiedlich von ihrer Muttersprache und Schulsprache ist, im Gegensatz zu der Ähnlichkeit, die die Schwedischsprachigen in ihrem Sprachunterricht erfahren.

Abbildung 11 zeigt die Kausalattributionen beim Erfolg nach der Schulsprache. Die Finnischsprachigen erklären ihren Erfolg stärker mit inneren Gründen als die Schwedischsprachigen. Besonders bei der Anstrengung gibt es einen bedeutenden Unterschied (Finnischsprachige \bar{X} 4,39, Schwedischsprachige \bar{X} 3,87). Einen kleineren Unterschied gibt es bei den Sprachkenntnissen (Finnischsprachige \bar{X} 4,24, Schwedischsprachige \bar{X} 4,02). Die finnischsprachigen Teilnehmer haben höhere Durchschnittswerte auch für die anderen Ursachen, außer Glück, aber die Unterschiede waren verhältnismäßig gering.

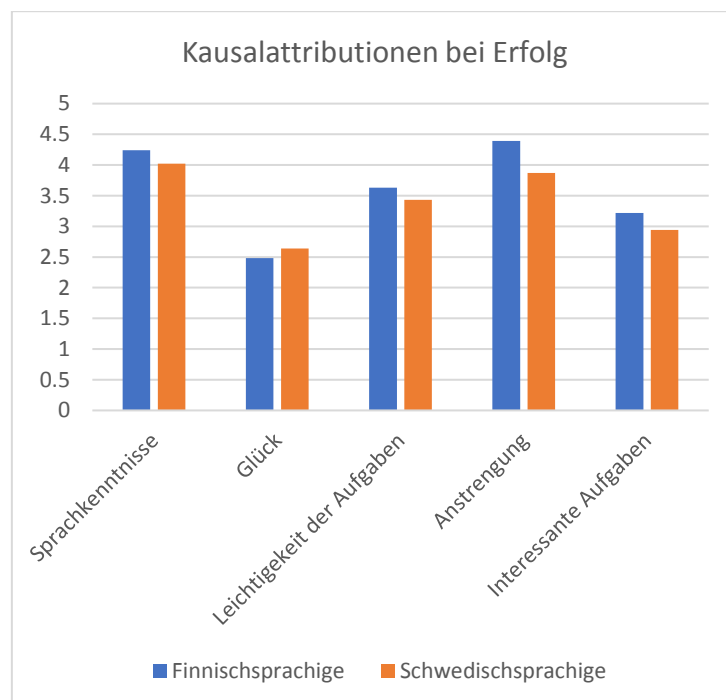


ABBILDUNG 11: ANTWORTEN AUSSAGE 34 (FINNISCH- UND SCHWEDISCHSPRACHIGE)

Abbildung 12 stellt die Kausalattributionen bei Misserfolg nach der Schulsprache dar. Die Unterschiede bei Misserfolg sind zwischen den Sprachgruppen klein, aber interessant ist, dass die Durchschnittswerte aller Gründe, auch innerer Gründe (schlechtere Sprachkenntnisse und Mangel an Anstrengung) bei den schwedischsprachigen SchülerInnen höher sind als bei den finnischsprachigen. Dies, kombiniert mit der Tatsache, dass die Finnischsprachigen ihren Erfolg häufiger mit inneren Gründen erklären, macht den Unterschied grösser. Es scheint, dass

die Schwedischsprachigen ein etwas schwächeres Selbstwertgefühl als die Finnischsprachigen haben. In den Hintergrundinformationen wurden die SchülerInnen gefragt, wie sie ihre Deutschkenntnisse einschätzen und 50 % der Schwedischsprachigen antworteten, dass sie mäßig und 6,8 % schlecht Deutsch können, während nur 19,5 % der Finnischsprachigen die Antwort „mäßig“ geben und niemand „schlecht“. Dies spiegelt sich wahrscheinlich auch im idealen L2-Selbst der SchülerInnen wider, denn die Schwedischsprachigen haben ein deutlich schlechteres ideales L2-Selbst (schwedischsprachigen Ø 3,36, finnischsprachigen Ø 3,71).

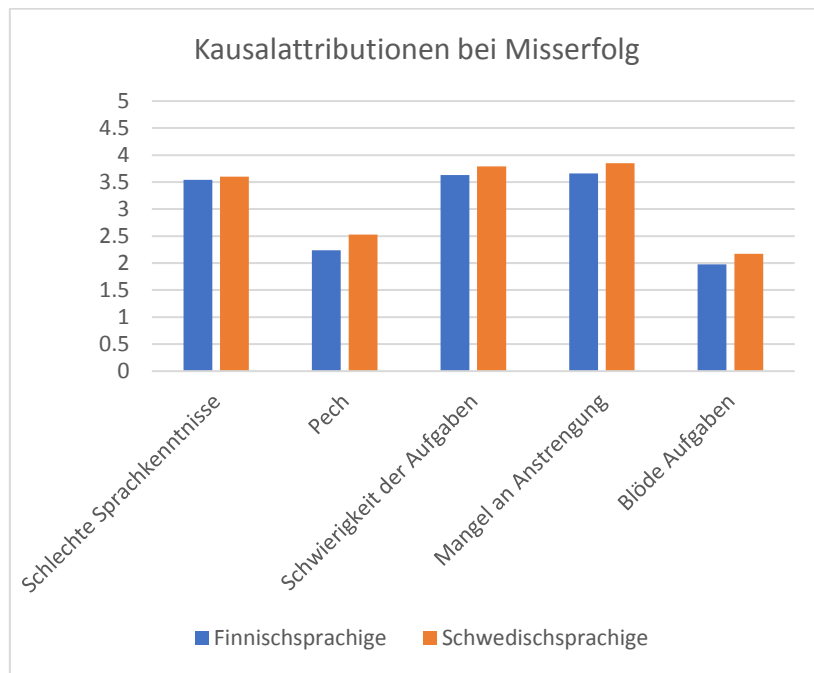


ABBILDUNG 12: ANTWORTEN AUSSAGE 35 (FINNISCH- UND SCHWEDISCHSPRACHIGE)

5.2.2 Mehrsprachigkeit und Motivation beim Deutschlernen

Wenn man auf die Ähnlichkeit des Deutschen und Schwedischen Rücksicht nimmt, ist es keine Überraschung, dass die Schwedischsprachigen das Lernen des Deutschen wegen ihrer Sprachkenntnisse angenehmer finden. Der Durchschnittswert für Aussage 6 „Die anderen Sprachen, die ich kann, machen das Lernen des Deutschen angenehmer, als es sonst wäre“ ist 3,96 für die Schwedischsprachigen und 3,44 für die Finnischsprachigen. 72,4 % von den Schwedischsprachigen sind der Meinung, dass andere Sprachen nützlich beim Lernen des Deutschen sind, gegenüber 53,6 % der Finnischsprachigen. Den Schwedischsprachigen fällt wegen ihrer Schulsprache das Deutschlernen leichter als den Finnischsprachigen und die Erstgenannten finden auch mehr Hilfe im Englischen. Jedoch finden die Finnisch- und Schwedischsprachigen es fast genauso schwierig oder leicht, Deutsch zu lernen. Der

Durchschnittswert für die Aussage 31 („Deutsch zu lernen ist einfach“) ist 3,31 für die Finnischsprachigen und 3,36 für die Schwedischsprachigen.

Trotz des von vorherigen Sprachkenntnissen unterstützten Lernens finden die Schwedischsprachigen ihre Sprachkenntnisse nicht inspirierend für das Lernen des Deutschen (\bar{x} 3). Die Finnischsprachigen haben einen höheren Durchschnittswert darin (3,42). Wie Abbildungen 13 und 14 zeigen, finden 53,6 % der Finnischsprachigen, dass ihre Sprachkenntnisse inspirierend sind, während der Anteil der Schwedischsprachigen diesbezüglich nur 34 % beträgt. Die schwedischsprachigen SchülerInnen bewerten die Aussage auch öfter mit geringeren Werten.

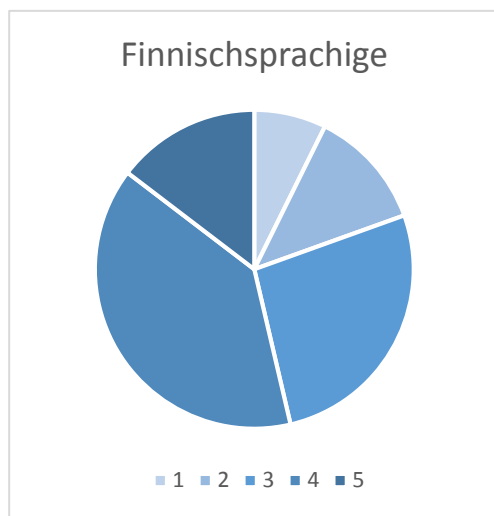


ABBILDUNG 13: ANTWORTEN AUSSAGE 29
FINNISCHSPRACHIGE

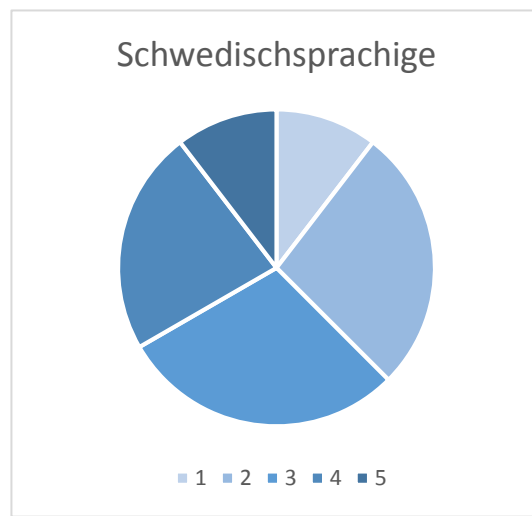


ABBILDUNG 14: ANTWORTEN AUSSAGE 29
SCHWEDISCHSPRACHIGE

Dieses Resultat korreliert auch mit der Lust der SchülerInnen, mehrsprachig zu sein. Die Finnischsprachigen haben einen höheren Durchschnittswert für die Aussage 4 „Ich möchte viele Sprachen können“ (Finnischsprachige \bar{x} 4,59, Schwedischsprachige 4,32). Gegebenenfalls finden die Finnischsprachigen mehr Anregung in den vorher gelernten Sprachen, weil sie Mehrsprachigkeit als erstrebenswerter wahrnehmen. Obwohl die SchülerInnen ihre vorherigen Sprachkenntnisse nicht als inspirierend für das Deutschlernen finden, kann es trotzdem sein, dass die Sprachkenntnisse motivierend wirken. Die SchülerInnen nehmen durchaus wahr, dass das Deutschlernen durch vorherige Sprachkenntnisse erleichtert wird. Dies kann zu Gefühlen von Gelingen führen, was in sich selbstmotivierend wirken kann. Darüber hinaus nehmen die Schwedischsprachigen nicht so oft wie die Finnischsprachigen wahr, dass die Lehrenden sie zurechtweisen, wenn sie im Deutschen Strukturen aus anderen Sprachen benutzten (Schwedischsprachige \bar{x} 3,13, Finnischsprachige \bar{x} 3,49). Es kann sein,

dass die Ähnlichkeit des Schwedischen mit dem Deutschen den Schwedischsprachigen hilft, fehlerfreies Deutsch zu reden, und sie deshalb seltener falsche Strukturen verwenden.

5.3 Die Resultate der offenen Fragen

In diesem Teil werden die offenen Fragen des Fragebogens analysiert, und zwar die drei letzten offenen Fragen. Die Originalantworten sind jeweils per SchülerIn in Anhang B und kategorisiert in Anhang C zu finden. Die anderen offenen Fragen sind als Ergänzung für die geschlossenen Fragen erstellt worden und werden deshalb hier nicht betrachtet. Auch die drei letzten offenen Fragen sind als Ergänzung zu der ganzen Untersuchung zu sehen. Das Ziel war nicht ein holistisches Bild der Motivation der SchülerInnen zu bekommen. Stattdessen ging es darum, den SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, darzulegen, was für sie wichtig ist, sowie zusätzliche, wichtige Komponenten ihrer Motivation herauszufinden. Aus den Antworten der SchülerInnen erstelle ich unterschiedliche Kategorien, die ich schließlich analysiere. Wie bereits erwähnt, besteht die Möglichkeit, dass Probanden beim Beantworten der offenen Fragen teilweise von den geschlossenen Fragen beeinflusst wurden. Dies könnte dazu führen, dass einige Themen möglicherweise wiederholt erwähnt werden oder eine stärkere Gewichtung bekommen. Im Gegenzug könnten manche Themen auch ausgelassen worden sein, da sie schon früher in der Untersuchung erwähnt wurden. Jedoch geben die Antworten einen Einblick darin, was die TeilnehmerInnen für entscheidend für ihre Motivation halten. Die Frequenzverteilung und relative Frequenzverteilung werden per Person berechnet, d.h. wie viele Personen gaben Antworten, die einer Kategorie zugeordnet werden können. Manche Personen hatten mehrere Begründungen per Kategorie. Alle Antworten sind im Anhang C Kategorien zugeteilt zu finden. Darüber hinaus werden die Finnisch- und Schwedischsprachigen wenig miteinander verglichen, weil die Finnischsprachigen allgemein ausführlicher antworteten. Alle vorgelegten Beispiele sind erst mit der Nummer der Probanden und danach der Nummer der Frage vor dem Beispiel veranschaulicht.

5.3.1 Die Benutzung des Deutschen in der Zukunft

In der ersten offenen Frage wurden die TeilnehmerInnen gefragt, wie sie sich vorstellen, Deutsch in der Zukunft zu benutzen. Die Antworten lassen sich in folgende sieben Kategorien in Tabelle 1 einteilen:

Studium
Arbeit
Wohnen im Ausland
Reisen
Kommunikation auf Deutsch
Kultur und Freizeit
Sonstiges

TABELLE 1: KATEGORIEN FÜR DIE BENUTZUNG DES DEUTSCHEN IN DER ZUKUNFT

Die Antworten sind nicht immer eindeutig, sondern können teils auch mehreren Kategorien zugeordnet werden. Zum Beispiel schreibt ein Proband als Antwort: *61.1 Utomlands t.ex. i Tyskland, eventuella tyska studier och arbetsplatser men mest som kommunikation i vardagen*⁶. Deshalb sind einige Antworten aufgeteilt worden. „Utomlands t.ex. i Tyskland“ wird als Reisen, „eventuella tyska studier“ als Studien, „arbetsplatser“ als Arbeit und „mest som kommunikation i vardagen“ als Kommunikation auf Deutsch kategorisiert. Ich habe die Antwort „utomlands“ ohne die sofort folgende Erklärung als Reisen analysiert. Eine andere Eigenschaft, die berücksichtigt werden muss, ist, dass nicht alle bezüglich ihrer zukünftigen Pläne und der Benutzung des Deutschen sicher sind. Deswegen gibt es viele Wörter wie „vielleicht“, „möglicherweise“ und „hoffentlich“ in den Antworten.

Von den sieben Kategorien sind zwei besonders bedeutend. Circa 61,4 % der TeilnehmerInnen können sich vorstellen, Deutsch bei der Arbeit und 55,6 % auf Reisen zu benutzen. Hinsichtlich der Arbeit entspricht das Resultat ungefähr der Aussage 25 („Wenn ich an meine zukünftige Karriere denke, stelle ich mir vor, dass ich Deutsch benutze“), in der 70,5 % die Aussage mit mindestens 3 bewertet haben. Die meisten schreiben lediglich Deutsch bei der Arbeit oder im künftigen Beruf, aber manche begründen dies auch weiter. Der Mangel an deutschsprachigen Mitarbeitern in Firmen, Arbeitsreisen, Arbeit im Kundenservice und der Wunsch, im Wirtschaftsbereich, mit Energielösungen, in einem internationalen Arbeitsfeld, in der Politik oder als LehrerIn oder Anwalt/Anwältin zu arbeiten, werden genannt. Einige wollen in deutschsprachigen Ländern arbeiten. Also sind es Karrieren, in denen es nützlich ist, über Kenntnisse in mehreren Sprachen zu verfügen und gegebenenfalls besonders Deutsch. In Bezug auf Reisen ist der Anteil der Antworten der offenen Fragen kleiner als der der Aussage 19. 94,3 % haben die Aussage 19 mit mindestens 3 bewertet, aber nur 55,6 % glauben, dass sie Deutsch während des Reisens benutzen könnten. Die Antworten werden meistens nicht ausführlicher

⁶ Im Ausland z.B. in Deutschland, eventuell in Deutschkursen und Arbeitsplätzen, aber am meisten zur Kommunikation im Alltag

erläutert, aber einige TeilnehmerInnen schreiben, dass sie Deutsch beim Reisen nach Deutschland oder in deutschsprachige Länder brauchen könnten. Vielleicht planen die SchülerInnen noch nicht viele Reisen in die deutschsprachigen Länder in der Zukunft, aber können sich vorstellen, Deutsch dann zu benutzen, wenn sie dorthin reisen.

Die drittgrößte Kategorie ist Kommunikation auf Deutsch. Sie enthält unterschiedliche Begründungen, wovon Kommunikation mit Verwandten, Einheimischen, Deutschen und Deutschsprachigen, Bekannten, Freunden und Brieffreunden aufgelistet werden. Wenn die Antwort auf Kommunikation hinweist, wurde sie in diese Kategorie eingeordnet. 25 % der TeilnehmerInnen antworten, dass sie glauben, in der Zukunft auf Deutsch zu kommunizieren. Natürlich überschneiden sich einige Antworten teils mit den anderen Kategorien. Beispielsweise könnte es sein, dass manche SchülerInnen meinen, dass die Kommunikation in Situationen, die in andere Kategorien gehören, erfolgt wie z.B. *3.1 Saksan kielisissä maissa kommunikoidaan*⁷, in der wahrscheinlich Reisen gemeint ist. Ohne detaillierte Begründung ist es aber unmöglich, dies zu bestätigen.

Die Kategorie Studium bekam deutlich weniger Antworten als man von der Aussage 3 „Ich kann mir vorstellen, dass ich Deutschkenntnisse in meinen zukünftigen Studien benutze“ erwarten könnte. Bei der Aussage können sich 78,4 % vorstellen, Deutsch in ihren Studien zu benutzen, aber nur 19,3% nennen sie in der offenen Frage. Die Antworten geben keinen vielseitigen Eindruck, wofür die Deutschstudien geeignet wären, sondern die SchülerInnen schreiben nur, dass sie entweder Deutsch weiterlernen oder möglicherweise in einem deutschsprachigen Land studieren könnten. Zudem geben 10,2% an, dass sie Deutsch in ihrer Freizeit benutzen würden, aber 72,7 % haben die Aussage 33 „Ich kann mir vorstellen, Bücher auf Deutsch zu lesen und/oder Filme auf Deutsch anzuschauen“ mit mindestens 3 bewertet. Also berücksichtigen nur wenige Probanden diesen Aspekt in ihren Antworten. Hobbys, Bücher, Fernsehprogramme, Filme, Nachrichten und Internet werden genannt. 9,1 % antworten, dass sie eventuell in der Zukunft ins Ausland umziehen möchten. Darüber hinaus gibt es noch drei sonstige Antworten. Die erste ist einen Fachtext auf Deutsch zu lesen, die zweite bei Hilfen Deutsch zu benutzen und dritte ist, dass der Proband glaubt und hofft, dass er Deutsch in der Zukunft benutzt. Was für Hilfen gemeint sind, wird nicht erläutert. Es gibt nur

⁷ Für Kommunikation in deutschsprachigen Ländern

zwei TeilnehmerInnen, die sich nicht vorstellen können, wie sie in der Zukunft Deutsch benutzen könnten. Der erste antwortet nur „schlecht“. Der zweite ist aber optimistisch:

24.1 Toivon, että sille tulisi käyttöä jossain yhteydessä, mutta varmuutta ei ole. En tod. Näk. Suuntaudu saksan kielialueelle tulevaisuudessa työn puolesta, mutta haluan silti ainakin opiskella sitä, koska ei voi tietää, onko siitä joskus apua/hyötyä.⁸

Es kann sein, dass die SchülerInnen kein deutliches ideales L2 Selbst haben, weshalb die Antworten so kurz sind. Wenn die Frage spezifische Details enthält (d.h. in den Aussagen), können sie sich unterschiedliche Situationen vorstellen, aber wenn sie generell gefragt werden, ist das künftige Selbstbild weniger klar.

5.3.2 Nicht sprachliche Einflüsse auf die Motivation

Die zwei letzten offenen Fragen werden zusammen analysiert. Die SchülerInnen wurden gefragt, was und wie ihre Motivation beeinflusst. Die Kategorien werden jedoch in zwei Themengruppen eingeteilt: Erstens Kategorien, die keine sprachlichen Einflüsse enthalten, und danach die Kategorien, die auf sprachlichen Einflüssen basieren. Obwohl die SchülerInnen gefragt wurden, wie diese Einflüsse wirken, erklärten wenige von ihnen die Wirkung. Deshalb werden sie nicht in den ersten Kategorien berücksichtigt. Bei den sprachlichen Einflüssen gibt es ausführlichere Begründungen und deshalb können die Einflüsse in positive und negative eingeteilt werden. Aus den nicht sprachlichen Einflüssen wurden 13 Hauptkategorien und 11 Subkategorien formiert. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die verschiedenen Kategorien.

Hauptkategorie	Subkategorie
Nützlichkeit des Deutschen	Nutzen in der Zukunft
	Unspezifizierter Nutzen
Soziale Einflüsse	Generell
	LehrerInnen
	Familie und Verwandte
	FreundInnen und KlassenkameradInnen
Die Unterrichtumstände	Die Unterrichtsstunden
	Die Lerninhalte
	Die Gruppengröße
	Das Material
Die Schwierigkeit des Lernens	
Das Gefühl des Gelingens bzw. Misslingens	Noten und Prüfungen

⁸ Ich hoffe, dass es irgendwie nützlich sein wird, aber das ist nicht sicher. Ich werde mich mit meiner zukünftigen Arbeit wahrscheinlich nicht in Richtung des deutschsprachigen Raumes orientieren, aber ich will es [Deutsch] trotzdem lernen, weil man nie wissen kann, ob es irgendwann nützlich/hilfreich wäre.

Interesse an Deutsch/sprachspezifisches Interesse	
Verwendbarkeit/Status des Deutschen	
Interesse an Deutschland und der deutschen Kultur	
Verfügbare Ressourcen	
Die schon investierte Zeit ins Deutschlernen	
Hobbys	
Persönliche Entwicklung	
Sonstiges	

TABELLE 2: KATEGORIEN ZU DEN EINFLÜSSEN AUF DIE MOTIVATION

Nützlichkeit des Deutschen

Nutzen in der Zukunft

Die größte Kategorie ist Nützlichkeit des Deutschen in der Zukunft. 25 TeilnehmerInnen (28,4 %) geben die Nützlichkeit des Deutschen als einen motivationalen Einfluss an. Oft, wenn der Nutzen detailliert beschrieben ist, haben die Erklärungen mit Zukunftsplänen zu tun, was auch die größte Subkategorie ist. Themen wie Arbeit und Karriere, Studien und Austausch, Reisen, Kommunikation mit Deutschsprachigen, Erfolg in der Zukunft, Wohnen im Ausland und unspezifizierte Zukunftspläne tauchen auf:

57.2 Att kunna sätta de på sin cv, föratt få ett bättre jobb och lättare plats att studera⁹

31.2 Saksaa puhutaan monessa maassa joinne aion mennä joskus, se hyödyttää töissä ja töiden saamisessa¹⁰

17.2 Halu päästä opiskelemaan matkailualaa AMK:hon – vaikuttaa positiivisesti¹¹

Unspezifizierter Nutzen

Auch allgemeine Bestätigungen des Nutzens des Deutschen wie 30.2 Siitä on hyötyä¹² werden erwähnt.

Soziale Einflüsse

30 Personen (34,1%) haben unterschiedliche soziale Einflüsse als Gründe ihrer Motivation angegeben. Von diesen Personen haben einige mehrere soziale Einflüsse genannt. Diese

⁹ „Das auf den Lebenslauf setzen zu können, eine bessere Arbeit und einfacher einen Studienplatz zu bekommen“

¹⁰ „Deutsch wird in vielen Ländern gesprochen, in die ich irgendwann reisen werde, es hilft auf der Arbeit und Arbeit zu bekommen“

¹¹ „Die Lust, Tourismus an einer Fachhochschule zu studieren – wirkt positiv“

¹² Sie ist nützlich

Kategorie enthält vielseitige Begründungen, alles von Familie bis zu deutschen Freunden, und ist in vier Subkategorien aufgeteilt worden: Generell, LehrerIn, Familie und Verwandte, FreundInnen und KlassenkameradInnen. Alle Subkategorien außer generell bekamen fast ähnlich viele Benennungen (LehrerIn 12, Familie und Verwandte 15 und FreundInnen und KlassenkameradInnen 15).

Familie und Verwandte

Die Tatsache, dass ein Familienmitglied oder Verwandter Deutsch lernt oder gelernt hat, scheint motivierend. Diese Begründungen erklären jedoch teilweise auch die Entscheidung für das Deutschlernen und wirken vielleicht nicht aktuell sehr motivierend. Einige nehmen die Unterstützung ihrer Familie wahr. Sehr gute Deutschkenntnisse oder Deutsch als zweite Muttersprache der Familienmitglieder und die Benutzung von Deutsch mit ihnen motivieren auch die SchülerInnen. Einige haben deutsche Verwandte.

7.2 *On kiva, kun osaan äitini toista äidinkieltä*¹³

21.1 *Äitini motivoi minua puhumalla saksaa kanssani ja kyselemällä ja neuvomalla siinä.*¹⁴

74.2 *Jag kan hjälpa min lillasyster som också lär sig tyska*¹⁵

FreundInnen und KlassenkameradInnen

Auch FreundInnen haben einen motivationalen Einfluss. Sie unterstützen sich, spornen sich an und leisten Gesellschaft im Klassenraum. Entscheidend ist auch, ob es FreundInnen im Deutschunterricht gibt. Wenn es sie gibt, scheinen die ProbandInnen motivierter zu sein. Auch deutsche FreundInnen und die Klassenatmosphäre wirken auf die Motivation.

4.2 *kaverit → seuraa, voi puhua niiden kanssa, kannustavat, ”vertaistukea”*¹⁶

46.2 *hur motiverade de andra i klassen är*¹⁷

20.2 *innostava ilmapiiri, [...] saksankieliset vaihto-oppilaat, joita on koulussamme paljon*¹⁸

LehrerInnen

Der Lehrende spielt auch eine Rolle für die Motivation. 12 TeilnehmerInnen listen die LehrerInnen als Quellen für ihre Motivation auf. Überraschend ist, wie wenig die Lehrenden als Begründungen genannt werden, obwohl sie hohe Durchschnittswerte in den geschlossenen

¹³ Es ist großartig, wenn ich die zweite Muttersprache meiner Mutter kann

¹⁴ Meine Mutter motiviert mich, indem sie Deutsch mit mir redet und Fragen stellt und Rat gibt

¹⁵ Ich kann meiner kleinen Schwester helfen, die auch Deutsch lernt

¹⁶ Freunde → Gesellschaft, kann mit ihnen reden, sie spornen mich an, „Peer-Unterstützung“

¹⁷ wie motiviert die anderen in der Klasse sind

¹⁸ begeisternde Atmosphäre, [...] deutschsprachige Austausch-SchülerInnen, von denen es viele in unserer Schule gibt

Fragen bekommen. Entscheidend für die Motivation sind die Einstellungen und die Begeisterung des Lehrenden und sein Verhalten. Ein anspornender und netter Lehrender, der das Unterrichten mag und von Vorteilen des Deutschen erzählt, wird geschätzt, aber, wenn er kritisiert oder zwingt, etwas zu machen, demotiviert dies.

36.2 Opettaja ei painosta, eikä pakota (puhumaan esim. luokan edessä). Opettaja on tsemppaava ja kannustava ja nauttii opettamisesta.¹⁹

35.2 Hyvällä tavalla vaikuttaa [...] opettajan innostus kieltä kohtaan..²⁰

*72.2. Lärarens attityd, öppen trevlig → motivation
Skäller då man gör fel, etc. → motivation absolut 0²¹*

Generell

Darüber hinaus werden noch drei Begründungen für soziale Einflüsse gegeben, in denen die beeinflussenden Personen nicht spezifiziert werden.

54.2. Om andra människor har en positiv inställning till ämnet.²²

Die Unterrichtsumstände

Im schulischen Kontext können auch die Unterrichtsumstände die Motivation beeinflussen, obwohl sie relativ wenig genannt werden. Zu diesen gehören die Unterrichtsstunden, der Inhalt des Lernens, die Gruppengröße und das Material.

Die Unterrichtsstunden

Manchmal ist es schwierig, die Unterrichtsstunden von dem Lehrenden zu trennen. In dieser Studie ist die Unterrichtsweise als Teil der Gestaltung der Unterrichtsstunde analysiert worden, weil die Kategorie der Lehrenden eher das Engagement und Verhalten der Lehrenden misst. Die Unterrichtsweise beeinflusst die SchülerInnen. Motivierende Unterrichtsstunden sind toll und interessant und haben ein passendes Tempo. Der Lehrende soll auch die Lerninhalte gründlich durchgehen und die Verwendung in Praxis erklären. Einer antwortet auch, dass die Gruppendiskussionen helfen zu lernen. Einige bemerken auch die negativen Einflüsse auf ihre Motivation. Wenn der Lehrende nicht deutlich erklären kann oder die Unterrichtsstunden

¹⁹ Der Lehrer drängt nicht und zwingt nicht (zu reden z.B. vor der Klasse). Der Lehrer ist anspornend und ermunternd und genießt das Unterrichten

²⁰ Auf eine gute Weise beeinflusst [...] die Begeisterung des Lehrers für die Sprache..

²¹ Die Einstellung des Lehrenden, offen nett → Motivation

Kritisiert, wann man etwas falsch macht → Motivation absolut 0

²² Wenn andere Leute eine positive Einstellung gegenüber dem Fach haben.

langweilig sind, demotiviert dies. Insgesamt haben zehn Personen die Gestaltung der Unterrichtsstunden als einen Faktor auf ihre Motivation genannt.

64.2 Lärarens sätt att lära påverkar mig ganska mycket. Om läraren inte kan förklara så jag förstår eller har tråkiga timmar, tappar jag motivationen.²³

36.2 Sopiva etenemisvauhti tunneilla (se, että vaaditaan, mutta ei liikaa!)²⁴

58.2 hur vi lär oss det, att man visar hur man använder sig av t.ex. grammatik i praktiken m.m.²⁵

Der Inhalt des Lernens

Sechs Personen nennen den Inhalt des Lernens als einen motivationalen Faktor. Entscheidend ist, ob er interessant, neu oder langweilig ist.

19.2 Kielen opittavan osa-alueen kiinnostavuus. Kiinnostavaa asiaa on paljon mielekkäämpi oppia jopa enemmän kun on pakollista²⁶

46.2 vad kapitlet och grammatiken handlar om.²⁷

Die Gruppengröße und das Material

Eine Person gibt auch jeweils ein Argument für das Material und die Gruppengröße, in denen die gute Lernbuchreihe und die kleine Gruppengröße als Faktoren genannt werden.

Das Gefühl des Gelingens bzw. Misslingens

Mit Lernen verbunden sind auch die Fortschritte oder Mangel an ihnen und das Gefühl von Gelingen bzw. Misslingen. Zehn TeilnehmerInnen sehen diese als in ihre Motivation einfließend. Das Gefühl des Gelingens und der Entwicklung z.B. beim Verstehen, Satzbildung und Sprechen spornt weiter an zu lernen. Wenn die SchülerInnen schnell lernen oder sich so fühlen, dass sie etwas können, beeinflusst dies positiv, aber schwierige Grammatikinhalt, langsames Lernen oder Schwierigkeiten, sich an den Lerninhalt zu erinnern, wirken negativ auf die Motivation.

5.2 onnistumiset ja kehitys → innostavat panostamaan jatkossakin²⁸

9.2 joskus liian vaikean tekstin lukeminen laskee motivaatiota, kun tuntuu, ettei osaa mitään - jos joskus ymmärtää jotain, se innostaa²⁹

²³ Die Weise, wie der Lehrende unterrichtet, beeinflusst mich ziemlich viel. Falls der Lehrer nicht auf solche Weise erklären kann, dass ich es verstehe, oder langweilige Stunden hat, verliere ich die Motivation.

²⁴ Passendes Tempo in den Stunden (Dass etwas verlangt wird, aber nicht zu viel!)

²⁵ wie wir es lernen, dass man zeigt, wie man die Grammatik in der Wirklichkeit verwendet usw.

²⁶ Wie interessant der Teilbereich ist, der gelernt wird. Es ist toller, interessante Sachen zu lernen als Obligatorisches.

²⁷ Wovon sich die Kapitel und die Grammatik sich handeln

²⁸ Gelingen und Entwicklung → begeistern sich auch weiterhin anzustrengen

²⁹ manchmal wird die Motivation vermindert durch das Lesen eines schweren Textes, wenn es sich anfühlt, als ob man nichts kann - wenn man manchmal etwas versteht, begeistert das

75. 2. Om något känns svårt att förstå eller annars bara svårt att komma ihåg saker så sjunker motivationen betydligt mycket för mig som har kort tålamod. Om man känner att man kan så är det roligare att studera³⁰

Noten und Prüfungen

Als Subkategorie für die Gefühle von Gelingen bzw. Misslingen werden Noten und Prüfungen eingeordnet. Eine SchülerIn schreibt, dass Prüfungen positiv oder negativ die Motivation beeinflussen, aber ich interpretiere dies als Hinweise auf die Resultate der Prüfung und nicht den Druck zu lernen. Ebenso deute ich die Aussage, dass die Abiturprüfungen motivieren, als Wunsch nach Erfolg.

Bra vitsord [...] motiverar mig³¹

Prov kan t.ex. påverka min motivation att lära mig tyska, positivt eller negativt.³²

Die Schwierigkeit des Lernens

Auch die Schwierigkeit des Lernens wirkt auf die SchülerInnen. Neun Personen kommentierten den Schwierigkeitsgrad des Lernens. Generell wird erwähnt, dass entweder das Deutschlernen oder das Sprachenlernen ziemlich leicht oder passend herausfordernd ist. Einige finden jedoch das Lernen oder Teile der Sprache schwierig.

61.2 För mig ett ganska behagligt dvs. medelsvårt ämne som jag kan relativt bra³³

Interesse an Deutsch/sprachspezifisches Interesse

Bedeutend für die Deutschlernmotivation ist auch das Interesse an Deutsch. Dieses wird in dieses Kapitel und nicht in das nächste eingeordnet, weil es nicht weitere Sprachkenntnisse, die die Deutschlernmotivation beeinflussen, repräsentiert. 13 TeilnehmerInnen schreiben, dass sie sich für die deutsche Sprache interessieren, sie mögen oder dass eine Eigenschaft des Deutschen es interessant macht. Die SchülerInnen mögen den Klang des Deutschen, finden es schön oder mögen Herausforderungen. Auch die Tatsache, dass wenige Leute in Finnland Deutsch beherrschen, macht die Sprache interessanter.

14.2 Monet eivät Suomessa käyttää/osaa saksaa ja se tekee kielestä vielä kiinnostavamman³⁴

30.3 Saksa on monimutkaisempaa, pidän haasteista³⁵

³⁰ Wenn sich etwas schwierig zu verstehen anfühlt oder sonst nur schwierig zu erinnern ist, so sinkt die Motivation deutlich für mich, da ich wenig Geduld hat. Wenn es sich anfühlt, dass man es kann, ist es schöner zu lernen

³¹ Gute Noten [...] motivieren mich

³² Prüfungen können z.B. meine Deutschlernmotivation beeinflussen, positiv oder negativ

³³ Für mich ist das ein ziemlich angenehmes d.h. mittelschweres Fach, das ich relativ gut kann

³⁴ Viele in Finnland benutzen/können kein Deutsch und dies macht die Sprache noch interessanter

³⁵ Deutsch ist komplizierter, ich mag Herausforderungen

Verwendbarkeit/Status des Deutschen

Sechs SchülerInnen nennen die Verwendbarkeit oder den Status des Deutschen als motivierend für ihre Motivation. Es wird viel in Europa oder international verwendet.

55.2 Europas mest talade språk så det är därför viktigt.³⁶

23.2 Saksa on käytetty kieli Euroopassa, joten se on suurin motivaatio³⁷

Interesse an Deutschland und der deutschen Kultur

Nur zwei SchülerInnen melden Interesse an Deutschland und der deutschen Kultur als Gründe ihrer Motivation.

63.2 Jag tycker mycket om Tyskland, har varit där många gånger och är intresserad av språket och kulturen³⁸

28.2 Saksan kulttuuri on mielenkiintoinen³⁹

Verfügbare Ressourcen und Die schon investierte Zeit ins Deutschlernen

Auch zeitliche Aspekte werden als beeinflussende Faktoren auf die Motivation erwähnt. Entweder wie viel Zeit für das Deutschlernen verfügbar ist (drei Personen), oder, dass schon viel Zeit in das Deutschlernen investiert wurde, also lohnt es sich, damit weiterzumachen (zwei Personen).

3.2 muiden aineiden tehtävien määrä ja koeviikolla muiden kokeiden sijoittuminen vaikuttavan saksan käytetyn työn määrään.⁴⁰

85.2 att jag har studerat det så länge så det skulle kännas lite onödigt att sluta nu.⁴¹

Hobbys

Zwei SchülerInnen listen auch Hobbys, Postcrossing und Musik, als Gründe für weiteres Lernen.

Persönliche Entwicklung

Fünf Personen haben Begründungen aufgelistet, die ich als persönliche Entwicklung analysiert habe. Dies enthält Begründungen wie Allgemeinbildung, Ehrgeiz, eigene Ziele und Lust auf Lernen.

4.2 Kunnianhimo → halu haastaa ja näyttää⁴²

35.2 Hyvällä tavalla vaikuttaa [...] omat tavoitteet⁴³

³⁶ Die meist gesprochene Sprache Europas, also ist es deshalb wichtig

³⁷ Deutsch ist eine verwendete Sprache in Europa, also ist dies die größte Motivation

³⁸ Ich mag Deutschland sehr, bin da mehrmals gewesen und interessiere mich für die Sprache und Kultur

³⁹ Die deutsche Kultur ist interessant

⁴⁰ die Menge der Aufgaben in anderen Fächern und wann andere Prüfungen während der Prüfungswoche sind, beeinflussen wie viel Arbeit in Deutsch investiert wird.

⁴¹ dass ich es so lange gelernt habe, also würde es sich ein bisschen unnötig anfühlen, jetzt damit aufzuhören

⁴² Ehrgeiz → die Lust sich herauszufordern und zu zeigen, was man kann

⁴³ Auf eine gute Weise beeinflussen [...] eigene Ziele.

Sonstiges

Die übrigen Antworten enthalten drei unterschiedliche begründete Argumente und vier, die wegen der Generalisierung nicht kategorisiert werden könnten (z.B. der Wunsch, die Sprache weiter zu lernen“). Die begründeten Argumente enthalten:

- Die generelle Menge an Arbeit beim Sprachlernen:

26.2 Työn määrä uuden kielen oppimisessa⁴⁴

- Druck beim Lernen:

35.2 Huonolla tavalla vaikuttaa [...] jos opiskelua kohtaan kerääntyy liikaa paineita⁴⁵

- Praktische Rahmenbedingungen:

37.2 Motivaatiota laskee myös se, että joudun kulkea kahden lukion välillä⁴⁶

In diesem Unterkapitel entstandene Kategorien können vielmals mit dem L2MSS verknüpft werden. Wie schon vorher in Untersuchungen festgestellt worden ist, dominiert die L2-Lernerfahrung. Kategorien „Soziale Einflüsse“, „Unterrichtsumstände“, „Schwierigkeit des Lernens“, „Fortschritte/das Gefühl des Gelingens“ und „Note und Prüfungen“ können vom Inhalt her der L2-Lernerfahrung zugeschrieben werden. Das sind klassische Bausteine der Komponente. Jedoch können einzelne Argumente von diesen Kategorien den anderen Komponenten des L2MSS zugeordnet werden, besonders dem idealen L2-Selbst. Manche schreiben über ihre Familie und Verwandte als den Anstoß, mit dem Deutschlernen anzufangen. Dazu gibt es einige, die ihre Familienmitglieder bewundern, und dies veranschaulicht den Bedarf nach Vorbildern für motivierende Einflüsse, wie Thompson und Vásquez (2015: 170) es betonen.

Zudem können auch andere Kategorien als Teil der L2-Lernerfahrung gesehen werden: „Verfügbare Ressourcen“ und „Die schon investierte Zeit ins Deutschlernen“ fassen alle Argumente zusammen, die entweder mit Lernerfahrungen oder Lernumgebung zu tun haben. Die schon investierte Zeit ins Deutschlernen kann als ein Kontinuum des Lernens gesehen werden und verfügbare Ressourcen helfen zu entscheiden, ob SchülerInnen Zeit für das Lernen haben. Auch Hobbys können teilweise als Lernerfahrungen gesehen werden oder als ein Teil des idealen L2-Selbsts, wenn die Lernenden sie als Teil ihres Selbstbildes wahrnehmen. Auch „Andere Begründungen“ enthalten Argumente bezüglich der Menge der Arbeit beim

⁴⁴ Die Menge an Arbeit beim Lernen einer neuen Sprache

⁴⁵ Auf eine schlechte Weise beeinflusst, wenn es zu viel Druck beim Lernen gibt

⁴⁶ Die Motivation wird dadurch vermindert, dass ich zwischen zwei gymnasialen Oberstufen wechseln muss.

Sprachlernen, den Druck beim Lernen und Lernumstände, die direkt die L2-Lernerfahrung beeinflussen.

Die „Nützlichkeit des Deutschen“, „Interesse an Deutsch/sprachbezogenes Interesse“ und „Persönliche Entwicklung“ sind schwerer zu kategorisieren. Persönliche Entwicklung enthält Argumente, die wahrscheinlich zum aktuellen und möglicherweise zum künftigen Selbstbild gehören. Die Argumente zentrieren sich rund um Ehrgeiz, Allgemeinbildung und Wissen, alle Eigenschaften, die in der Zukunft als erreichbar gesehen werden können oder in Ansammeln des Wissens resultieren. Nützlichkeit des Deutschen kann auch so betrachtet werden. Die Kategorie enthält Argumente, in denen das künftige Wissen des Lernens irgendwie in die Praxis umgesetzt wird. Die Frage ist, ob diese Vorstellungen Teile des künftigen Selbstbildes des Lernalers sind und damit Teil des idealen L2-Selbst oder Sollens-L2-Selbst. Wie schon vorher erwähnt wurde, haben die TeilnehmerInnen ihre Antworten mit Wörtern wie „vielleicht“ und „hoffentlich“ begleitet. Die Selbstbilder der SchülerInnen scheinen also nicht so stark ausgebildet zu sein, und trotzdem planen viele in der Zukunft ihre Sprachkenntnisse einzusetzen. „Interesse an Deutsch“ kann stattdessen als habituelle Motivation bzw. Einstellungen angesehen werden. Sie wirken im Hintergrund des Lernens und ohne weitere Untersuchung ist es schwierig die Bezugsverhältnisse einzuschätzen. Jedoch kann angenommen werden, dass diese Einstellungen mindestens in Form von Einstellungen gegenüber dem Deutschlernen die L2-Lernerfahrung beeinflussen, und vielleicht haben sie noch eine Wirkung auf die Selbstbilder der Lernenden.

5.3.3 Sprachliche Einflüsse auf die Motivation

Die letzten motivationalen Faktoren umfassen den Bereich der sprachlichen Faktoren. Die letzte offene Frage behandelt diesen Bereich, aber auch Antworten von der zweiten offenen Frage werden hier aufgenommen. Für die SchülerInnen konnte die letzte Frage etwas abstrakt vorkommen und deshalb etwas schwierig zu beantworten. Zudem gab es schon einige Aussagen (6, 17, 29, 36-38) dazu, möglicherweise sind die Antworten daher davon beeinflusst worden. Jedoch gibt es einige neue Themen, die hier aufgekommen sind.

58 % der TeilnehmerInnen beschreiben, dass ihre Sprachkenntnisse positiv ihre Motivation beeinflussen und 11,4 % nehmen negative Einflüsse wahr. Die meisten Begründungen kommen von den Finnischsprachigen, wovon 70,7 % positive und 19,5 % negative Einflüsse von ihren

Sprachkenntnissen erfahren. Von den Schwedischsprachigen listen 46,8% positive und 4,3% negative Einflüsse auf. Circa 40 % der Schwedischsprachigen erfahren keinen oder sehr wenig Einfluss ihrer Sprachkenntnisse auf ihre Motivation. Nur 14,6 % der Finnischsprachigen schreiben, dass sie keine Einflüsse wahrnehmen. Es scheint also, dass die Finnischsprachigen sich deutlich mehr durch ihre vorherigen Sprachkenntnisse motivieren und beeinflussen lassen. Die meisten Einwirkungen werden positiv wahrgenommen.

Die sprachlichen Faktoren wurden deutlicher als die anderen Faktoren in positive und negative Argumente eingeteilt und deshalb sind sie die zwei Hauptkategorien aufgeteilt. Die positiven Begründungen umfassen sieben Subkategorien und die negativen vier, wie in Tabelle 3 zu sehen ist.

Hauptkategorie	Subkategorie
Positiv	Interesse an Sprachen und Sprachlernen
	Nutzen und Attraktivität der Mehrsprachigkeit
	Vorherige erfolgreiche Erfahrungen mit Sprachlernen
	Unterstützung anderer Sprachen
	Die Leichtigkeit des Deutschen im Vergleich zu Französisch
	Erfolg beim Englischlernen
	Andere Einflüsse
Negativ	Vorherige schlechte Erfahrungen mit Sprachlernen
	Vermischen verschiedener Sprachen
	Dominanz des Englischen
	Eine andere Sprache priorisieren

TABELLE 3: KATEGORIEN ZUM EINFLUSS DER SPRACHKENNTNISSE AUF DIE MOTIVATION

Positiv

Interesse an Sprachen und Sprachlernen

Interesse an Sprachen oder Mehrsprachigkeit sind große motivierende Faktoren. 29 Personen listen beide oder einen von diesen Gründen in ihren Antworten auf. Die Argumente sind jedoch in zwei Kategorien eingeteilt worden, je nachdem ob sie mehr Interesse und Gefallen an Sprachen und Sprachlernen oder Nutzen und Attraktivität der Mehrsprachigkeit zeigen. 11 TeilnehmerInnen interessieren sich für Sprachen und Sprachlernen. Die Begründungen variieren zwischen Mögen und Interesse an Sprachlernen und Sprachen und eine weitere Sprache lernen zu wollen. Darüber hinaus empfinden einige SchülerInnen Sprachen als schöne Schulfächer.

7.2 Haluan oppia mahdollisimman monia kieliä, koska olen aina ollut kiinnostunut niistä.⁴⁷

28.3 Opin kieliä aika helposti, mistä johtuen pidän kielten opiskelusta, ja opiskelen myös itsenäisesti.⁴⁸

Nutzen und Attraktivität der Mehrsprachigkeit

Neben dem Interesse an Sprachen wird auch die Mehrsprachigkeit geschätzt. Mehrsprachigkeit wird als nützlich gesehen, weil sie Chancen in der Zukunft bietet. Viele äußern den Wunsch, mehrere Sprachen zu können, oder finden, dass Mehrsprachigkeit Spaß macht. Die schon gelernten Sprachen spornen auch an, weitere Sprachkenntnisse zu erwerben. Auch die Fähigkeit, mit anderen Leuten kommunizieren zu können, besonders in Europa, wird erwähnt. Es gibt 22 Argumente für die Mehrsprachigkeit, z.B.:

29.2 Eniten motivaatiooni opiskella saksaa vaikuttaa halu oppia puhumaan ja kirjoittamaan – etenkin Euroopassa – monia kieliä sujuvasti⁴⁹

11.2 mielestäni kielet ovat hyödyllisiä, enkä tahdo sulkea tulevaisuuden mahdollisuuksia pois ilman, että yritän edes.⁵⁰

Vorherige erfolgreiche Erfahrungen mit Sprachlernen

Außerhalb des Interesses an Sprachen und der Attraktivität der Mehrsprachigkeit gibt es auch andere sprachliche Faktoren, die die Motivation beeinflussen. Diese Kategorie behandelt vorherige erfolgreiche Erfahrungen bzw. Gelingen beim Sprachlernen. Am meisten wirkt die wahrgenommene Begabung, Sprachen zu lernen. Dennoch erinnern die SchülerInnen sich selbst daran, dass sie schon andere Sprachen gelernt haben, also können sie auch Deutsch lernen. Neun SchülerInnen beschreiben, wie erfolgreiche Erfahrungen sie anspornen, weitere Sprache zu lernen.

47.3 Ja, jag är bra på andra språk och förväntar mig därför av mig själv att jag skulle vara bra också på tyska.⁵¹

40.3. Olen oppinut englantia ja ruotsia, niin miksei saksakin luonnistuisi samalla lailla?⁵²

Unterstützung anderer Sprachen

Die Kategorie "Ähnlichkeit mit anderen Sprachen" enthält 17 Argumente darüber, wie übrige Sprachkenntnisse das Deutschlernen unterstützen. Andere Sprachen, meistens Schwedisch und Englisch, erleichtern das Deutschlernen und damit durch z.B. verbessertes Verstehen wirken

⁴⁷ Ich möchte möglichst viele Sprachen lernen, denn ich bin immer an ihnen interessiert.

⁴⁸ Ich lerne Sprachen ziemlich leicht, weshalb ich Sprachen lernen mag, und ich lerne sie auch selbstständig.

⁴⁹ Am meisten wirkt auf meine Deutschlernmotivation die Lust, mehrere Sprachen - besonders in Europa - fließend sprechen und schreiben zu lernen

⁵⁰ Meiner Meinung nach sind Sprachen nützlich und ich möchte keine Türen für die Zukunft schließen, ohne es zu versuchen [eine Sprache zu lernen]

⁵¹ Ja, ich bin gut in anderen Sprachen und erwarte deshalb von mir selbst, dass ich auch gut in Deutsch wäre.

⁵² Ich habe schon Englisch und Schwedisch gelernt, also warum würde Deutsch nicht auf dieselbe Weise klappen?

sie motivierend. Als erleichternde Faktoren werden z.B. ähnlicher Wortschatz und ähnliche Strukturen genannt. Die Ähnlichkeit des Schwedischen, Englischen und Deutschen hat auch die Wahl, Deutsch zu lernen, beeinflusst. Dazu gibt es noch eine schwedischsprachige TeilnehmerIn, die denkt, dass es gut wäre, wenn man als Schwedischsprachige etwas Deutsch kann (60.3 *Jag tycker att som svenskspråkig vore det bra att kunna lite tyska*). Ich habe dies auch als Hilfe anderer Sprachen eingeordnet, weil ich denke, dass die SchülerIn an die Hilfe des Schwedischen beim Deutschlernen dachte.

64.3 *Som sagt gör svenska och engelska det lättare, som är orsaken jag valde just tyska.*⁵³

72.3 *Eftersom svenska hjälper mig lära språket blir jag mer motiverad då jag märker att det inte är så svårt.*⁵⁴

16.3 *Se madaltaa kynnystä oppia saksaa, koska saksassa voi käyttää samoja kielioppiasioita ja samanlaisia sanoja kuin englannissa ja ruotsissa.*⁵⁵

Die Leichtigkeit des Deutschen im Vergleich zu Französisch

Der Schwierigkeit des Französischen wirkt auf die Deutschlernmotivation, indem die SchülerInnen nach dem Lernen des Französischen Deutsch leicht finden. Drei SchülerInnen schreiben, dass sie davon motiviert sind, weil Deutsch leichter als Französisch sei:

29.3 *Kyllä ne vähän vaikuttavat. Esimerkiksi ranska on todella erillainen kieli kuin saksa, vaikka ovat naapureita. Ranskan sanat ja kielioppi ovat huomattavasti vaikeampia, joten minua motivoi idea: ”selviän ranskasta, joten kyllä selviän saksastakin”*⁵⁶

Erfolg beim Englischlernen

Darüber hinaus gibt es zwei SchülerInnen, die Englisch auf irgendwelche Weise motivierend finden. Während eine SchülerIn ihre Englischkenntnisse als schwächer im Vergleich zu anderen SchülerInnen einschätzt und deswegen im Deutschen besser sein will, möchte eine andere SchülerIn im Deutschen genauso gut werden wie im Englischen.

Andere Einflüsse

Die letzte Kategorie ist ein Bündel von Argumenten. Eine SchülerIn mag Deutsch lernen, weil viele Albaner Deutsch reden. Ihre Muttersprache ist albanischer Herkunft und wahrscheinlich deshalb wird sie durch die Deutschkenntnisse der Albaner motiviert. Eine SchülerIn denkt, dass es gut ist, weitere Sprachen als Finnisch zu können, weil Finnisch eine kleine Sprache ist.

⁵³ Wie gesagt machen Schwedisch und Englisch es einfacher, was der Grund ist, dass ich gerade Deutsch wählte.

⁵⁴ Weil Schwedisch mir hilft, die Sprache zu lernen, werde ich mehr motiviert, da ich merke, dass es nicht so schwierig ist.

⁵⁵ Es erleichtert das Deutschlernen, denn im Deutschen kann man die gleichen Grammatiksachen und ähnliche Wörter wie beim Englischen und Schwedischen verwenden.

⁵⁶ Sie beeinflussen ein bisschen. Zum Beispiel Französisch unterscheidet sich sehr von Deutsch, obwohl sie Nachbarn sind. Die Wörter und Grammatik des Französischen sind ansehnlich schwieriger, weshalb mich die Idee motiviert: „Überstehe ich Französisch, überstehe ich auch Deutsch“

Letztlich gibt es noch eine, die Deutsch für die wichtigste Sprache hält. Die übrigen zwei Kommentare erklären generell, dass die Sprachkenntnisse positiv auf die Motivation einwirken.

Negativ

Es gibt deutlich weniger Argumente, die negativ die Motivation beeinflussen. Die Argumente sind in vier Subkategorien eingeteilt worden und sind meistens Gegensätze zu den positiven Argumenten.

Vorherige schlechte Erfahrungen mit Sprachlernen

Die schlechten Erfahrungen bzw. Misslingen beim Sprachlernen beeinflussen negativ die Deutschlernmotivation. Zwei SchülerInnen sind der Meinung, dass sie generell schlecht in Sprachen sind:

36.3 en ole muuten hyvä kielissä, joten usko siihen, että voi olla hyvä saksassa mietityttää.⁵⁷

Vermischen verschiedener Sprachen

Fünf SchülerInnen fühlen sich überfordert dadurch, dass sich die Sprachen vermischen. Die Arbeitsmenge für das Sprachlernen scheint groß zu sein und die SchülerInnen erleben, dass sie Sprachen vergessen und vermischen.

35.3 Vaikuttaa laskevasti. Kielet sekoittavat paljon ja en uskalla tällä hetkellä käyttää saksaa, sillä pelkään, että suusta tulee vain suomi-saksa-ruotsi-englanti-arabiaa ei kaikkien osaamieni kielten sekoitusta.⁵⁸

37.2 Motivaatiotani heikentää se, kun välillä sekoitan niin paljon ruotsia ja saksaa keskenään & tuntuu että unohdan molemmat kielet⁵⁹

Dominanz des Englischen

Zwei SchülerInnen fühlen sich nicht so motiviert, Deutsch zu lernen bzw. anzuwenden, da sie sich auf das Englische konzentrieren und zum Teil Englisch als ausreichend betrachten.

75.3 ibland kan jag tänka att jag inte orkar kämpa för fullt på tyska eftersom min engelska är stark så jag tänker att det räcker med bra engelska kunskap⁶⁰

9.3 jos ei osaisi/tarvitsisi opiskella englantia niin saksaa varmaan pyrkisi käyttämään enemmän⁶¹

⁵⁷ Ich bin ansonsten nicht gut in Sprachen, also frage ich mich, ob ich gut in Deutsch sein kann.

⁵⁸ Beeinflusst abnehmend. Die Sprachen vermischen sich und ich traue mich nicht zurzeit Deutsch zu verwenden, denn ich fürchte, dass nur Finnisch-Deutsch-Schwedisch-Englisch-Arabisch, also eine Mischung aller Sprachen, die ich kann, aus meinem Mund kommt.

⁵⁹ Meine Motivation wird dadurch vermindert, dass ich manchmal so stark Schwedisch und Deutsch miteinander mische & es fühlt sich an, als ob ich die beiden Sprachen vergesse

⁶⁰ Manchmal denke ich, dass ich nicht völlig für Deutsch kämpfen kann, weil mein Englisch so stark ist, also denke ich, dass gute Englischkenntnisse ausreichend sind

⁶¹ Wenn man nicht Englisch könnte/lernen bräuchte, würde man wahrscheinlich danach streben, Deutsch mehr anzuwenden

Eine andere Sprache priorisieren

Für eine SchülerIn ist es von Bedeutung, wieviel Zeit man bereits in das Erlernen einer Sprache investiert hat.

32.2 Opiskelen kuitenkin aika montaa kieltä, ja koska olen opiskellut esim. ranskaa enemmän, haluan panostaa siihen enemmän kuin saksaan.⁶²

In diesem Unterkapitel wurden positive und negative Einflüsse der sprachlichen Faktoren auf die Deutschmotivation dargelegt. Obwohl ca. 30 % keine Einflüsse wahrnehmen, merken die anderen zumindest eine kleine Einwirkung ihrer Sprachkenntnisse auf ihre Motivation. Davon ist der Großteil positiv und einige sind negativ.

Diese Resultate und die Häufigkeit der Argumente bezüglich sprachlicher motivationaler Faktoren zeigen, dass Mehrsprachigkeit im Klassenraum und beim Deutschlernen vorhanden ist. Deshalb ist es wichtig, sie zu schätzen und im Unterricht einzubringen, wie von Henry und Thorsen (2017: 11–12) und Busse (2017: 578–579) schon vorgeschlagen wurde. 13 Personen haben sprachspezifisches Interesse an Deutsch gezeigt, aber 29 Personen haben Interesse an Sprachen generell oder Mehrsprachigkeit angedeutet. Von den 13 Personen, die sich ganz besonders für Deutsch interessieren, haben acht Personen auch andere Sprachen oder Mehrsprachigkeit in ihren Antworten erwähnt. Dies bedeutet, dass ein vielfältiges Sprachenrepertoire viel Potential bei der Fremdsprachenlernmotivation hat und unterstützt werden sollte.

Den SchülerInnen sind auch die Sprachähnlichkeiten bewusst und benutzen sie für das Deutschlernen. In der zweiten offenen Frage wurden Fortschritte und das Gefühl des Gelingens als motivierende Faktoren genannt. Weil die vorherigen Sprachkenntnisse das Lernen erleichtern, kann es sein, dass die SchülerInnen öfter fühlen, dass ihnen etwas gelungen ist. Das beeinflusst dann ihre Motivation.

In dieser Studie wurde das ideale mehrsprachige Selbst nicht untersucht, aber die vielfältigen Argumente für die Mehrsprachigkeit deuten die Existenz dieses Konstrukts an. Darüber hinaus zeigen die TeilnehmerInnen wenig Interesse für Deutschland und die deutsche Kultur, sondern sie fokussieren mehr den Nutzen des Deutschen und andere Faktoren. Es scheint, als ob die

⁶² Ich lerne jedoch ziemlich viele Sprachen, und weil ich länger z.B. Französisch gelernt habe, möchte ich in diese Sprache mehr als in das Deutsche investieren.

SchülerInnen in der gymnasialen Oberstufe sich nicht für Deutsch interessieren, weil sie neugierig auf die Kultur sind. Diese Tatsache verdeutlicht, dass eine Umformulierung der Ziele im Deutschunterricht mit mehr Fokus auf Mehrsprachigkeit möglicherweise erstrebenswert wäre.

5.4 Die Bedeutung der Ergebnisse für den Deutschunterricht und die Erforschung der Deutschlernmotivation

Meine Pro Gradu-Arbeit ist eine der ersten Untersuchungen in Finnland, die das L2MSS als einen theoretischen Rahmen benutzt. Durch die Resultate der vorliegenden Untersuchung argumentiere ich, dass das L2MSS in der Erforschung der Motivation der Deutschlerner in Finnland benutzt werden kann. Besonders das ideale L2-Selbst und die L2-Lernerfahrung können untersucht werden. Probleme bringt die Komponente des Sollens-L2-Selbst, was auch schon in anderen Untersuchungen bestätigt wurde. In Finnland scheinen die motivationalen Einflüsse mehr den anderen Komponenten des Modells zu entspringen. Also bezieht sich die Frage nicht nur auf die motivierende Einwirkung des Sollens-L2-Selbsts, sondern auch darauf, ob die SchülerInnen die Komponente überhaupt besitzen. Jedoch muss man in Betrachtung ziehen, in welchem Kontext die SchülerInnen Deutsch lernen. In der gymnasialen Oberstufe ist es zumindest für die Absolvierung des Abiturs selten notwendig, Deutsch zu lernen. Es kann sein, dass die Verwendung des neuen 2x2 Selbstbildes, d.h. die Trennung der Selbstbilder in sowohl ideales L2 Selbst/ich und ideales L2 Selbst/andere als auch Sollens-L2-Selbst/ich und Sollens-L2-Selbst/andere (Papi et al. 2018), ein klareres Bild geben könnte, insbesondere wenn es zum Sollens-L2-Selbst/ich kommt, aber auch zum idealen L2-Selbst/andere. Weitere Forschung zum L2MSS in Finnland ist nötig, um die Funktionalität des Modells bestätigen zu können.

Der von Dörnyei und Al-Hoorie (2017: 459) gemachte Vorschlag, Einstellungen gegenüber der Zielgruppe in Untersuchungen von L2MSS anderer Fremdsprachen hinzuzufügen, findet keine Unterstützung in der vorliegenden Studie. Deswegen wäre es sinnvoll, mehr Gewicht auf die mehrsprachigen Identitäten der SchülerInnen zu legen. Wie auch Henry (2017: 559) schreibt, kann die Zielsprache durch fehlende emotionale Nähe oder mangelnde kulturelle Beziehung fernliegend scheinen, und deshalb kann man stattdessen die motivationalen Einflüsse in der mehrsprachigen Identität suchen. Dies könnte dann in der Untersuchung des L2MSS einbezogen werden.

Die Resultate zeigen, dass die Probanden in der vorliegenden Untersuchung ein ideales L2-Selbst besitzen. Trotzdem sind die Durchschnittswerte dazugehöriger Fragen teilweise gering, besonders bei den Schwedischsprachigen. Die offenen Fragen weisen jedoch darauf hin, dass Deutsch wegen zukünftiger Pläne gelernt wird (Arbeit, Studien usw.). Es wäre gut, wenn die LehrerInnen mehr Zeit auf das Vorstellungsvermögen der SchülerInnen verwenden könnten, weil dieses eng mit den Selbstbildern verbunden ist und deshalb als wichtig für die Motivation angesehen wird (z.B. Dörnyei und Chan 2013; Hadfield und Dörnyei 2014; Dörnyei und Kubanyiova 2014; Magid und Chan 2012). Überhaupt wären unterschiedliche Übungen zu mentalen Bildern nützlich, denn durch sie könnten die extrinsischen Motive besser internalisiert werden. Die intrinsischen und internalisierten extrinsischen Motive sind zumeist besser für die Motivation und dadurch besser für das Lernen. Auch die Bedeutung von Vorbildern sollte nicht vergessen werden und sie könnten auch in den Unterricht integriert werden. Thompson und Vásquez (2015: 170) betonen die Wichtigkeit der Vorbilder in der Entwicklung des idealen L2-Selbst und schreiben, dass sie tatsächliche Personen oder frei erfunden sein können. Immerhin ein Beispiel kann auch in dieser Untersuchung gefunden werden „*Äitini motivoi minua puhumalla saksaa kanssani ja kyselemällä ja neuvomalla siinä. Myös innostunut opettaja motivoi opiskelussa*“⁶³, aber es kann sein, dass gründlichere Antworten noch mehrere Vorbilder verraten würden.

6 Vergleich mit vorheriger Forschung

Diese Arbeit gibt einen Einblick in die Motivation der Deutschlerner des kürzeren Lernzweiges in der finnischen gymnasialen Oberstufe. Obwohl die Absicht nicht war, eine statistisch repräsentative Studie durchzuführen, hat das Ziel, zwei spezifische Sprachgruppen zu vergleichen, eine relativ große Teilnehmerzahl generiert. Die meisten Schwedischsprachigen in der Hauptstadtregion lernen Deutsch auf B2-Niveau und deshalb wurden auch die finnischsprachigen TeilnehmerInnen in dieser Gruppe gesucht. Obwohl es überwiegend B2-Lernende und nur einige B3-Lernende in der Untersuchung gibt, beschreibt diese Studie die Lernmotivation der SchülerInnen, die einen geringeren Lernumfang in der gymnasialen Oberstufe haben. Es gibt fast nie eine separate Gruppe für die B2-Lernenden, sondern B2- und B3-Lernende lernen zusammen in einer Gruppe, nachdem die B3-Lerner die Anfängerkurse belegt haben.

⁶³ Meine Mutter motiviert mich, indem sie Deutsch mit mir redet und mir Fragen stellt und Rat gibt. Auch eine enthusiastische LehrerIn motiviert beim Lernen.

Im Jahr 2017 haben 2160 SchülerInnen B2- und B3-Lernzweige belegt und 697 davon waren in der Region Uusimaa (Vipunen), in der die vorliegende Studie durchgeführt wurde. Dazu gab es in Uusimaa 915 Personen, die weniger als sechs Deutschkurse belegt hatten. Weil meine Untersuchung am Anfang des B2- oder B3-Lernzweiges durchgeführt wurde, beziehe ich Lerner aller Stufen in den Vergleich mit ein. Wenn die Menge der Lernenden 2017 ungefähr gleich wie im Jahr 2015 war, erreichte meine Studie ungefähr 5,5% der SchülerInnen in Uusimaa. Leider gibt es zum Zeitpunkt der Verfassung dieser Arbeit keine Informationen zur Anzahl der SchülerInnen, die Deutsch im Jahr 2017 lernten.

Obwohl die Deutschlernmotivation schon mehrfach untersucht worden ist, im Ausland und in Finnland, ist es schwierig, direkt mit dieser Studie vergleichbare Untersuchungen zu finden. Teilweise, weil das *L2MSS* wenig bei der Untersuchung der Deutschlernmotivation verwendet worden ist und teilweise, weil die Deutschlernmotivation wenig in Finnland untersucht ist. In diesem Kapitel vergleiche ich die Resultate meiner Untersuchung mit den Ergebnissen der Studie von Riemer (2016) und drei finnischen Pro Gradu-Arbeiten.

Riemer (2016) hat eine transnationale Untersuchung zum Thema DaF-Motivation durchgeführt. Die Datensammlungen sind nicht für die unterschiedlichen Länder repräsentativ und die TeilnehmerInnen kommen aus unterschiedlichen Bildungsstufen (SchülerInnen, Studierende, Erwachsene). Nichtsdestotrotz gibt es einige interessante Schlussfolgerungen zu länderübergreifenden Tendenzen. Die Resultate zeigen, dass positive Einstellungen zum Fremdsprachenlernen, auch ohne Bezug zu Deutsch, in allen Gruppen vorkommen. Auch in meiner Studie sind die SchülerInnen sehr positiv gegenüber der Mehrsprachigkeit bzw. dem Fremdsprachenlernen eingestellt, noch mehr als dem Deutschen und dem Deutschlernen.

Die TeilnehmerInnen in der Untersuchung von Riemer haben hauptsächlich positive Einstellungen gegenüber Deutsch, aber finden die Sprache meistens schwer, besonders im schulischen Kontext (Riemer 2016: 38–39). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie fallen anders aus: Die SchülerInnen finden das Deutschlernen interessant und nützlich, obwohl nur 13 TeilnehmerInnen ausdrücklich positive Aussagen über Deutsch geschrieben haben. Doch 40,9% finden das Deutschlernen leicht oder ziemlich leicht und 45,5% finden es gemischt leicht und schwer. Im Vergleich zu der Untersuchung von Riemer (2016) finden die finnischen SchülerInnen die Sprache scheinbar nicht genauso schwer. Dies könnte seinen Ursprung in der Zusammensetzung der TeilnehmerInnen, die zur Hälfte schwedischsprachig sind, und im

breiten Sprachlernangebot in Finnland, das auch die Nachbarsprache Schwedisch enthält, haben. Ein Unterschied zwischen den zwei Sprachgruppen in dieser Studie gestaltet sich auch in der geschlossenen Frage 30 („Ich möchte ein Mensch sein, der sich selbst herausfordert, und Deutsch zu lernen ist eine Art, das zu tun“). Die Finnischsprachigen sind in überwältigender Mehrheit der Meinung, dass diese Aussage zutrifft. 27 Finnischsprachige, also 65,9 %, haben die Aussage mit vier oder fünf bewertet, während die entsprechende Anzahl der Schwedischsprachigen 13 bzw. 27,7 % ist. In der länderübergreifenden Untersuchung gibt es im Material Unterstützung dafür, dass das Deutschlernen Probanden positiv intellektuell anregt (Riemer 2016: 39). Auch die Wichtigkeit des Deutschen in Europa wird zur Sprache gebracht (Riemer 2016: 38), was auch mit meiner Untersuchung übereinstimmt, obwohl dies nicht als ein großer motivationaler Faktor gesehen wurde.

Die Studie von Riemer (2016) zeigt auch, dass im schulischen Kontext mit Deutsch als Pflicht- oder Wahlfach die extrinsische Motivation dominiert, während in späteren Stadien des Lernens bzw. Lebens das selbstbestimmte Verhalten stärker wird. Für die jüngeren Lerner sind gute Noten und die Anerkennung der Eltern und des Lehrers von größerer Bedeutung sowie nicht blamiert zu werden, während die Älteren mehr Gewicht auf die Nützlichkeit des Deutschen im Berufsleben oder in Kommunikation legen. (Riemer 2016: 39) Dies kann auch teilweise in der vorliegenden Untersuchung gesehen werden. Die TeilnehmerInnen erwähnen häufig die Nützlichkeit des Deutschen in der Zukunft, jedoch sind auch Noten und Prüfungen von gewisser Bedeutung. Die Ergebnisse können auch dahingehend interpretiert werden, dass die Probanden in einer Übergangsphase von extrinsischer Motivation zur selbstbestimmten Motivation sind. Jedoch sind sie noch ein bisschen unsicher, was für eine Rolle Deutschkenntnisse für sie in der Zukunft spielen werden. Die Antworten enthalten viele Hemmungen wie „vielleicht“ und „hoffentlich“. Andere Themen, die in Riemers Untersuchung (2016: 39) und auch in meiner auftreten, sind der wahrgenommene Erfolg und Misserfolg sowie die Unterrichtsgestaltung und Lehrende. Themen, die in Riemers Studie vorkommen, aber nicht in meiner, sind Leistungsdruck und Angst als demotivierende Faktoren. Demotivierend wirken auch „fehlende schulische Lerninhalte und -aktivitäten, die auch außerhalb des Unterrichts als bedeutsam scheinen“ (Riemer 2016: 39). In meiner Studie wurden meistens die LehrerInnen positiv beschrieben, die nicht Druck auf die SchülerInnen ausüben.

In der Untersuchung von Riemer kommt vor, dass in Ländern in der Nähe von Deutschland (d.h. Europa, Georgien, Armenien und Russland) die Einstellungen gegenüber Deutschland und

der deutschen Kultur nicht motivierend sind. Trotzdem finden die Probanden die Information über die deutschsprachigen Ländern wichtig für den Unterricht. (Riemer 2016: 39–40) Das Fehlen der positiven Einstellungen als motivierender Faktor stimmt mit meiner Studie überein, denn nur zwei Probanden haben sie erwähnt. Weitere ähnliche Resultate zwischen diesen zwei Untersuchungen sind, dass die Hoffnung für die Bedeutung der Deutschkenntnisse für künftige Ziele, besonders im Bereich Studium und Beruf, bei den SchülerInnen meistens allgemein bleiben. Die Untersuchung von Riemer (2016: 40) veranschaulicht, dass diese Wünsche bzw. Ziele sich oft erst später beim Lernen konkretisieren.

Außer der Studie von Riemer (2016) werden die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung mit drei finnischen Pro Gradu-Arbeiten verglichen. Vuokko Rossi (2003) hat die Motivation der B2-Lerner in den 8- und 9-Klassen untersucht, Mervi Karppinen (2005) hat die Motivation der A- und B3- Lerner in der gymnasialen Oberstufe untersucht (wovon die Ergebnisse bezüglich der B3-Lerner hier betrachtet werden) und Mari Hurskainen (2014) hat das Material analysiert, das aus einer Untersuchung an drei finnischen Universitäten entstanden ist.

Beim Vergleich der vorliegenden Ergebnisse mit den finnischen Studien gibt es bedeutende Muster. In der vorliegenden Untersuchung wird klar, dass künftiger Nutzen des Deutschen die SchülerInnen motiviert. Über 90% fanden das Deutschlernen nützlich und niemand war ganz dagegen. Besonders motivierend wirkt der Nutzen für die künftige Arbeit und beim Reisen, aber auch Weiterbildung kann hier mitgerechnet werden. Rossi (2003) und Hurskainen (2014) haben im Rahmen ihrer Pro-Gradu-Arbeiten ähnliche Resultate bekommen. In Rossis Untersuchung (2003: 46) ist die künftige Arbeit der wichtigste von den Nützlichkeitsgründen, darauf folgen Weiterbildung und Reisen. Bei Hurskainen (2014: 44) ist die Kategorie „Arbeit oder ein anderer Nutzen“ der häufigste Grund für das Deutschlernen. Karppinen (2005) erläutert den Nutzen nicht weiter, sondern untersucht in ihrer Pro-Gradu-Arbeit die instrumentelle Motivation als Ganzes. In ihrer Arbeit (2005: 55) ist sie ähnlich bedeutend wie die integrative Motivation. Also kann man die Schlussfolgerung ziehen, dass der Nutzen des Deutschen generell wichtig für die finnischen SchülerInnen ist.

Weitere bedeutende Gründe, Deutsch zu lernen, ist das Mögen von Deutsch oder Sprachen im Allgemein und die Lust, mehrsprachig zu sein. Diese Gründe wurden oft in den offenen Fragen erwähnt und nur drei Teilnehmende antworteten in den geschlossenen Fragen, dass sie nicht viele Sprachen lernen wollen. Dazu fanden die meisten Teilnehmenden, dass das Deutschlernen

interessant sei. Wieder kann man Ähnlichkeiten mit den anderen Pro-Gradu-Arbeiten finden. In der Untersuchung von Karppinen (2005: 55) sind die SchülerInnen gut gegenüber Deutsch und Sprachenlernen eingestellt. Besonders Einstellungen zum Deutschen sind sehr positiv. Auch ca. ein Drittel der Universitätsstudierenden in Hurskainens (2014: 68) Untersuchung geben an, dass sie Deutsch wegen Gefallen an Deutsch und Sprachen lernen. Bei der Untersuchung von Rossi (2003: 49) ist interessant, dass die SchülerInnen etwas mehr die Vorstellung, mehrsprachig zu werden, schätzen (75%) als das Interesse an Deutsch (73%). Obwohl es nicht um einen großen Unterschied geht, ist dies dennoch bedeutend für die Motivation. Die SchülerInnen werden nicht nur durch ihr Interesse an Deutsch motiviert. Ähnliche Tendenzen sind in der vorliegenden Untersuchung zu sehen: Die SchülerInnen sind eher daran interessiert, mehrere Sprachen zu können, als am Deutschlernen.

Die LehrerIn wird auch als eine sehr wichtige Quelle für die Motivation gesehen. Der Großteil der SchülerInnen findet ihre Lehrkraft engagiert und glaubt, dass die LehrerIn sich um ihr Lernen kümmert. In Rossis (2003: 61, 64) Untersuchung finden drei Viertel, dass der Lehrende sie zum Lernen ermutigt. Auch die Klassenatmosphäre wird gut wahrgenommen. Für die SchülerInnen in Karppinens (2005: 52) Untersuchung ist die Lehrkraft auch wichtig. Noch wichtiger ist die Klassenatmosphäre. Obwohl in der vorliegenden Untersuchung die LehrerInnen eine bedeutendere Rolle als die Klassenatmosphäre spielen, ist letzteres nicht zu unterschätzen.

Nicht nur Lehrende, sondern auch andere soziale Gründe fließen in die Motivation der SchülerInnen ein. Die größten Gruppen sind Familie und FreundInnen. Obwohl ihre Einflüsse ziemlich gering in den geschlossenen Fragen waren, gibt es einige SchülerInnen, für die sie bedeutend zu sein scheinen. Besonders entscheidend scheinen sie für die Wahl des Deutschen zu sein, aber sie haben auch auf das Weiterlernen einen Einfluss. Obwohl dieses Thema wenig in den anderen Pro Gradu-Arbeiten untersucht wurde, hat Rossi (2003: 51) in ihrer Arbeit herausgefunden, dass Eltern und FreundInnen relativ stark und auch die Geschwister ein bisschen die Wahl des Deutschen beeinflusst haben. Das stimmt mit meinen Resultaten überein. In den offenen Fragen kommen Begründungen wie „Meine Mutter und andere Verwandte haben A1-Deutsch gelernt“ oder „Falls es Freunde in den Kursen gibt“ vor. Also scheinen die Eltern und Freunde die Wahl des Deutschen und teilweise auch das Weiterlernen zu beeinflussen. In den offenen Fragen werden auch der Motivationsstand und das Interesse anderer KlassenkameradInnen und FreundInnen erwähnt.

In der vorliegenden Arbeit scheint es, als ob die deutsche Kultur und Deutschland keine bedeutende Rolle für die Motivation der SchülerInnen spielen. Es ist möglich, dass die Resultate anders wären, wenn über die Einstellungen dazu in den geschlossenen Fragen gefragt worden wäre. Nur zwei SchülerInnen geben sie als einen motivationalen Einfluss an. Auch die Vorstellung, auf Deutsch zu lesen und fernzusehen, ergibt einen geringeren Durchschnittswert in den geschlossenen Fragen. Die anderen Pro-Gradu-Arbeiten haben zum Teil ähnliche Resultate. Obwohl in der Untersuchung von Hurskainen (2014: 87) ca. ein Drittel geantwortet hat, dass sie Deutsch lernen, aus dem Interesse „für die Geschichte, die Literatur, die Kultur, die Landeskunde etc. der deutschsprachigen Länder“ haben wenige das in der offenen Frage erwähnt. Die Studie enthält Antworten von Studierenden aller Fächer, auch Germanistik und möglicherweise z.B. Geschichte, und deshalb ist das nicht unbedingt repräsentativ für die ganze Gruppe. Dazu haben Universitätsstudierende möglicherweise schon andere Interessen als SchülerInnen. Rossi (2003: 47–48) findet in ihrer Arbeit heraus, dass die SchülerInnen meistens gemischte Einstellungen gegenüber Menschen in den deutschsprachigen Ländern haben und oft keine Meinung äußern können. In Karppinens (2005: 52) Untersuchung scheinen die SchülerInnen etwas bessere Einstellungen gegenüber den Deutschsprachigen zu haben, jedoch spielen diese keine sehr bedeutende Rolle für die Probanden. Es scheint also, als ob die Kultur und die Menschen in deutschsprachigen Ländern und die Länder selbst den SchülerInnen eher fernliegen.

Wie bereits erwähnt wurde, wurde Deutsch früher in den Schulen mehr gelernt als Englisch. Deshalb ist es interessant zu erfahren, ob die SchülerInnen noch immer denken, dass Deutsch ein Teil der Allgemeinbildung ist. Obwohl fast die Hälfte der SchülerInnen in dieser Untersuchung der Meinung waren, dass dies nicht stimmt, gab es jedoch TeilnehmerInnen, die unentschlossen waren oder sogar zustimmten. Ähnliches fand Rossi (2003: 46) in ihrer Untersuchung heraus: Ca. 30% waren dagegen, aber ca. 40% dafür. Obwohl Deutsch nachwievor wichtig für Finnland ist (z.B. im Handelsbereich), kann es also sein, dass die Bedeutung des Deutschen für die heutigen SchülerInnen nicht mehr genauso klar ist. In Rossis (2003: 50) Untersuchung haben die Probanden auch die Wichtigkeit des Deutschen in Europa wahrgenommen. Auch in der vorliegenden Untersuchung gibt es einige, die sie als einen motivationalen Einfluss angeben und wahrscheinlich hätten mehr SchülerInnen zugestimmt, wenn es eine Aussage gewesen wäre.

Was noch anzumerken ist, ist die Verteilung der Kausalattributionen. In der vorliegenden Untersuchung erklärten die SchülerInnen ihren Erfolg meistens durch die inneren Gründe Sprachkenntnisse und Anstrengung, aber auch teilweise damit, dass die Aufgaben einfach waren. Dies kann auch in den Studien von Rossi (2003) und Karppinen (2005) gesehen werden. Die drei wichtigsten Gründe für Erfolg in Rossis (2003: 53) Untersuchung waren: Anstrengung, guter Unterricht und Sprachkenntnisse. Bei Karppinen (2005: 53) waren die drei wichtigsten Ursachen: „Sich-Mühe-Geben“, gute Sprachkenntnisse und Glück. Obwohl die SchülerInnen ihren Erfolg meistens durch innere Gründe erklären, gibt es meistens mindestens einen äußeren Grund. Vielleicht haben die SchülerInnen gewisse Schwierigkeiten, sich selbst zu trauen. Misserfolg wird oft durch äußere Gründe erklärt und dies stimmt größtenteils mit den Untersuchungen von Rossi (2003) und Karppinen (2005) überein. Zu diesen kommen Faulheit und Mangel an Anstrengung, die weniger schädlich für das Selbstvertrauen sind, da man diese Faktoren selbst beeinflussen kann. Interessant und auch bekümmern ist, dass die SchülerInnen in dieser Untersuchung ihren Misserfolg durch schwierige Aufgaben, aber auch viel durch Mangel an Anstrengung und schlechte Sprachkenntnisse erklären. Dies kann der Motivation signifikant schaden.

7 Zusammenfassung

In dieser Pro-Gradu-Arbeit wurde der Motivationstand der B2- und B3-Deutschlernenden in der finnischen gymnasialen Oberstufe anhand des L2MSS und der Attributionstheorie untersucht. Zudem wurde die Auswirkung der Mehrsprachigkeit auf das Lernen und die Motivation betrachtet. Das Material wurde mittels eines Fragebogens an jeweils vier finnisch- und schwedischsprachigen gymnasialen Oberstufen erhoben. Die Ergebnisse wurden mehrmethodisch analysiert.

Im quantitativen Teil der Untersuchung wurde herausgefunden, dass die TeilnehmerInnen schon ein relativ bedeutendes ideales L2-Selbst haben. Das Vorstellungsvermögen hängt jedoch von Situation ab. Sie können sich z.B. Situationen vorstellen, in denen sie Deutsch mit Ausländern sprechen. Die Hälfte kann sich selbst als eine Person, die gut Deutsch spricht, vorstellen. Sie können sich selbst also in einem positiven Licht sehen. Im Gegensatz dazu spielt das Sollens-L2-Selbst keine größere Rolle für die TeilnehmerInnen. Alle Durchschnittswerte für die Fragen in Bezug darauf sind gering.

Der Einfluss des Lehrenden ist bedeutend für die SchülerInnen und im Allgemeinen finden sie, dass ihre Lehrenden begeistert und engagiert sind. Die Eltern spielen eine kleinere Rolle, möglicherweise bzgl. Einstellungen zu Deutsch. FreundInnen haben allgemein keinen größeren Einfluss auf die TeilnehmerInnen, aber sie sind bedeutender auf einem persönlichen Niveau bei gewissen TeilnehmerInnen. Die SchülerInnen sind auch generell gut gegenüber dem Deutschlernen eingestellt.

Bei den Kausalattributen war zu sehen, dass die Lernenden generell den Erfolg mit inneren Gründen und den Misserfolg mit Mangel an Anstrengung und mit schwierigen Aufgaben erklärten. Die SchülerInnen fühlten dennoch, dass schlechte Sprachkenntnisse Misserfolg verursachten, was überraschend war, weil sie auch Erfolg mit Sprachkenntnissen erklärten.

Die SchülerInnen sind sehr positiv gegenüber Mehrsprachigkeit eingestellt, obwohl sie die weiteren Sprachkenntnisse nicht notwendig als sehr motivierende wahrnehmen. Sie finden auch Lernen anderer Sprachen hilfreich beim Deutschlernen, wobei Schwedisch als die hilfreichste Sprache geschätzt wurde. Die Probanden nahmen wahr, dass die Lehrkräfte auch andere Sprachen beim Deutschlernen benutzen. Jedoch finden die SchülerInnen, dass Lehrende sie auch darauf hinweisen, falls sie falsche Strukturen oder Wörter beim Deutschlernen benutzen.

Ich wollte auch herausfinden, ob es auch einen Motivationsunterschied zwischen den Sprachgruppen gibt. Einige Unterschiede waren zu bemerken. Die Finnischsprachigen haben generell höhere Durchschnittswerte bei Aussagen als die Schwedischsprachigen und scheinen motivierter zu sein. Die Unterschiede sind aber allgemein nicht sehr bedeutend. Die Finnischsprachigen interessieren sich mehr für Deutsch und hatten positivere Gedanken darüber. Sie können sich besser vorstellen, Deutsch in der Zukunft zu benutzen. Sie lassen sich auch ein bisschen mehr von ihren vorherigen Sprachkenntnissen motivieren. Stattdessen finden die Schwedischsprachigen eher, dass ihre Sprachkenntnisse das Lernen des Deutschen erleichtern und angenehmer machen, was zu erwarten war.

Bei den qualitativen Teil wurden die Antworten der drei letzten offenen Fragen des Fragebogens kategorisiert. Die SchülerInnen glauben, in der Zukunft Deutsch am meisten bei der Arbeit, beim Reisen und Kommunikation auf Deutsch in unterschiedlichen Situationen benutzen. Die Motivation der Probanden wird viel von der Nützlichkeit des Deutschen, sozialen Einflüssen, Unterrichtsumständen, Grad der Schwierigkeit des Lernens und Interesse an

Deutsch beeinflusst. Darüber hinaus motivieren Mehrsprachigkeit und Gefallen an Sprachen ebenfalls stark. Auch die Ähnlichkeit mit anderen Sprachen hilft beim Deutschlernen. Wenig negative Einflüsse von vorherigen Sprachkenntnissen wurden gefunden, wobei Vermischung der Sprachen die größte Kategorie ist.

Diese Pro-Gradu-Arbeit sagt etwas über den Motivationsstand der B2- und B3-Lernenden in Finnland aus. Was die Erkenntnisse noch erweitern könnte, wären die Erklärungen dazu, warum die SchülerInnen auf diese Weise denken. Deswegen wäre es interessant, eine qualitative Untersuchung durchzuführen, um den Gedankengang dahinter besser zu verstehen. Die Ergebnisse würden dann nicht die Motivation vieler Lernenden erklären, sondern ein tieferes Verständnis für die Motivationsquelle ausgewählter Personen geben.

Darüber hinaus wäre es interessant den mehrsprachigen Charakter der Motivation zu untersuchen. Fast alle Probanden wollen laut ihren Aussagen mehrere Sprachen können. Obwohl nicht alle das in den offenen Fragen erwähnt haben, wirkt die Mehrsprachigkeit wenigstens bei gewissen Probanden motivierend. Finnland ist ein kleines Land und alle SchülerInnen müssen mindestens zwei weiteren Sprachen als ihre Muttersprache lernen. Also erscheint es sinnvoll, die mehrsprachige Identität verstärkt zu fördern, besonders bei anderen Fremdsprachen als Englisch. Deshalb wäre es besonders lohnend, die Deutschlernmotivation auch von der Perspektive der Mehrsprachigkeit weiter zu untersuchen und in diesem Rahmen das ideale L2-Selbst bei Deutsch und das ideale mehrsprachige Selbst zusammen zu untersuchen und herauszufinden, ob es Unterschiede zwischen diesen gibt.

Literaturverzeichnis

- Alanen, Riikka 2011: Kysely tutkijan työkaluna. In: Alanen, Riikka; Dufva, Hannele; Kalaja, Paula (Hg.): *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura, S. 146–161.
- Apelt, Walter 1981: *Motivation und Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Aronin, Larissa; Ó Laoire, Muiris 2004: Exploring Multilingualism in Cultural Contexts: Towards a Notion of Multilinguality. In: Hoffmann, Charlotte; Ytsma, Jehannes (Hg.): *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 11–29.
- Bartram, Bernand 2006a: An examination of perceptions of parental influence on attitudes to language learning. In: *Educational Research* 48, S. 211–221.
- Bartram, Bernand 2006b: Attitudes to language learning: a comparative study of peer group influences. In: *The Language Learning Journal* 33, S. 47–51.
- Boo, Zann; Dörnyei, Zoltán; Ryan, Stephen 2015: L2 Motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. In: *System* 55, S. 145–157.
- Brdar-Szabó, Rita 2010: Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Band 1. Berlin: De Gruyter Mouton, S. 518–531.
- Burwitz-Melzer, Eva; Steininger, Ivo 2016: Inhaltsanalyse. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael; Schramm, Karen (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 256–269.
- Busse, Vera 2013: An exploration of motivation and self-beliefs of first year students of German. In: *System* 41, S. 379–398.
- Busse, Vera 2015: Überlegungen zur Förderung der deutschen Sprache an englischen Universitäten aus motivationpsychologischer Perspektive. In: *Deutsch als Fremdsprache*, S. 172–182.
- Busse, Vera 2017: Plurilingualism in Europe: Exploring Attitudes Toward English and Other European Languages Among Adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain. In: *The Modern Language Journal* 101, S. 566–582.
- Busse, Vera; Walter, Catherine 2013: Foreign Language Learning Motivation in Higher Education: A Longitudinal Study of Motivational Changes and Their Causes. In: *The Modern Language Journal* 97, S. 435–456.
- Busse, Vera; Williams, Marion 2010: Why German? Motivation of students studying German at English universities. In: *Language Learning Journal* 38, S. 67–85.
- Clément, Richard 1980: Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In: Giles, Howard; Robinson, William; Smith Philip (Hg.): *Language: Social Psychological Perspectives*. Oxford: Pergamon Press, S. 147–154.

- Clément, Richard; Kruidenier, Bastian 1983: Orientations in Second Language Acquisition: 1. The Effects of Ethnicity, Milieu, and Target Language on their Emergence. *Language Learning* 33, S. 273–291.
- Crookes, Graham; Schmidt, Richard 1991: Motivation: Reopening the Research Agenda. In: *Language Learning* 41, S. 469–512.
- Csikszentmihalyi, Mihaly 1997: Intrinsic Motivation and Effective Teaching: A Flow analysis. In: Bess, James (Hg.): *Teaching Well and Liking it. Motivating Faculty to Teach Effectively*. Baltimore: John Hopkins University Press, S. 72–89.
- Csizér, Kata; Dörnyei, Zoltán 2005: Language Learners' Motivational Profiles and Their Motivated Behavior. In: *Language Learning* 55, S. 613–659.
- Csizér, Kata; Lukács, Gabriella 2010: The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary. In: *System* 38, S. 1–13.
- Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix; Settinieri, Julia 2014: Befragung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç; Riemer, Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, S. 103–122.
- Deci, Edward; Ryan Richard 1985: *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dörnyei, Zoltán 1994: Understanding L2 Motivation: On with the Challenge! In: *The Modern Language Journal* 78, S. 515–523.
- Dörnyei, Zoltán 2001: *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltán 2005: *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Zoltán 2009: The L2 Motivational System. In: Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema (Hg.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, S. 9–42.
- Dörnyei, Zoltán; Al-Hoorie, Ali 2017: The Motivational Foundation of Learning Languages Other Than Global English: Theoretical Issues and Research Directions. In: *The Modern Language Journal* 101, S. 455–468.
- Dörnyei, Zoltán; Chan, Letty 2013: Motivation and Vision: An Analysis of Future L2 Imagery, Sensory Styles, and Imagery Capacity Across Two Target Languages. In: *Language Learning* 63, S. 437–462.
- Dörnyei, Zoltán; Clément, Richard 2001: Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In: Dörnyei, Zoltán, Schmidt, Richard (Hg.): *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, S. 399–432.
- Dörnyei, Zoltán; Kubanyiova, Magdalena 2014: *Motivating Learners, Motivating Teacher. Building Vision in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltán; MacIntyre, Peter; Henry Alastair 2015: Introduction: Applying Complex Dynamic Systems Principles to Empirical Research on L2 Motivation. In: Dörnyei, Zoltán; MacIntyre, Peter; Henry Alastair (Hg.): *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, S. 1–7.

- Dörnyei, Zoltán; Ryan, Stephen 2015: *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema 2011: *Teaching and Researching Motivation*. 2. Auflage. Harlow: Longman.
- Fredriksson, Christine 2010: Kontrastive Analyse Schwedisch-Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Band 1. Berlin: De Gruyter Mouton, S. 680–687.
- Gardner, Robert 1985: *Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, Robert 2010: *Motivation and second language acquisition: the socio-educational model*. New York: Peter Lang.
- Gardner, Robert; Lambert Wallace 1959: Motivational Variables in Second-Language Acquisition. In: *Canadian Journal of Psychology* 13, S. 266–272.
- Gardner, Robert; Lambert Wallace 1972: *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- Gardner, Robert; Tremblay, Paul 1994a: On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks. In: *Modern Language Journal* 78, S. 359–368.
- Gardner, Robert; Tremblay, Paul 1994b: On Motivation: Measurement and Conceptual Considerations. In: *Modern Language Journal* 78, S. 524–527.
- Giles, Howard; Byrne, Jane 1982: An intergroup approach to second language acquisition. In: *Journal of Multilingual & Multicultural Development* 3, S. 17–40.
- Gobel, Peter; Mori, Setsuko 2007: Success and failure in the EFL classroom. Exploring students' attributional beliefs in language learning. In: Roberts, Leah; Gürel, Ayse; Tatar, Sibel; Marti, Leyla (Hg.): *EUROSLA Yearbook* 7. Amsterdam: John Benjamins, S. 149–169.
- Gobel, Peter; Mori, Setsuko; Thang, Siew Ming; Kan, Ngat Har; Lee, Kean Wah 2011: The impact of culture on student attributions for performance: A comparative study of three groups of EFL/ESL learners. In: *Journal of Institutional Research South East Asia* 9, S. 27–43.
- Götze Lutz 2015: Motivation, ein kulturelles Problem. In: Götze, Lutz; Akkramas, Pakini; Pommerin-Götze, Gabriele; Traoré, Salifou (Hg.): *Motivieren und Motivation im Deutschen als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 17–28.
- Hadfield, Jill; Dörnyei, Zoltán 2014: *Motivating Learning*. Routledge: New York.
- Hall, Christopher 2010: Kontrastive Analyse Englisch-Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Band 1. De Gruyter Mouton, S. 550–561.
- Hammarberg, Björn 2009: *Processes in third language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Heider, Fritz 1958: *The psychology and interpersonal relations*. New York: Wiley & Sons.

- Henry, Alastair 2010: Contexts of possibility in simultaneous language learning: using the L2 Motivational Self System to assess the impact of global English. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, S. 149–162.
- Henry, Alastair 2011: Examining the impact of L2 English on L3 Selves: A case study. In: *International Journal of Multilingualism* 8, S. 235–255.
- Henry, Alastair 2015: The dynamics of possible selves. In: Dörnyei, Zoltán; MacIntyre, Peter; Henry Alastair (Hg.): *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: *Multilingual Matters*, S. 83–94.
- Henry, Alastair 2017: L2 Motivation and Multilingual Identities. In: *The Modern Language Journal* 101, S. 548–565.
- Henry, Alastair; Thorsen, Cecilia 2017: The ideal multilingual self: validity, influences on motivation, and role in a multilingual education. In: *International Journal of Multilingualism* 15, S. 349–364.
- Higgins, E. Tory 1987: Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. In: *Psychological Review* 94, S. 319–340.
- Higgins, E. Tory 1998: Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. In: *Advances in experimental social psychology* 30, S. 1–46.
- Hildén, Raili; Rautopuro, Juhani 2014: Saksan kielen A- ja B- oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Helsinki: Kansallisen koulutuksen arviointikeskus.
- Hurskainen, Mari 2014: Motivation zum Deutschlernen. „ainakaan se ei ole hukkaruotsi, vaan edes jotenkin mahdollisesti järkevä”. Pro Gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Hyvärinen, Irma; Piitulainen, Marja-Leena 2010: Kontrastive Analyse Finnisch-Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Band 1*. Berlin: De Gruyter Mouton, S. 568–579.
- Iwaniec, Janina 2014: Motivation of pupils from southern Poland to learn English. In: *System* 45, 67–78.
- Jessner, Ulrike 2006: *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Julkunen, Kyösti 1998: Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden oppimisstrategiat ja opiskelun kokeminen. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Juvonen, Jaana; Knifsend, Casey 2016: School-based peer relationships and achievement motivation. In: Wentzel, Kathryn; Miele, David (Hg.): *Handbook of Motivation at School*. 2. Auflage. New York: Routledge, S. 231–250.
- Kangasvieri, Teija 2017: L2 Motivation in Focus: The Case of Finnish Comprehensive School Students. In: *Language Learning Journal*. Aufrufbar unter: <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1258719>. Letzte Verifizierung: 6.5.2019.
- Karppinen, Mervi 2005: Lernmotivation der Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe in Finnland. Eine Vergleichsstudie über den Motivationsstand der A- und B3-Deutschlernenden. Pro Gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

- Kormos, Judit; Csizér, Kata 2008: Age-Related Differences in the Motivation of Learning English as a Foreign Language: Attitudes, Selves, and Motivated Learning Behavior. In: *Language Learning* 58, S. 327–355.
- Kormos, Judit; Kiddle, Tom; Csizér, Kata 2011: Systems of Goals, Attitudes, and Self-related Beliefs in Second-Language-Learning Motivation. In: *Applied Linguistics* 32, S. 495–516.
- Kuckartz, Udo 2014: *Qualitative Text Analysis. A Guide to Methods, Practice & Using Software*. Los Angeles: SAGE.
- Kumpulainen, Timo (Hg.) 2014: *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Abrufbar unter: http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014.pdf. Letzte Verifizierung: 22.3.2019
- Kursiša, Anta; Huhtala, Anne; Vesalainen, Marjo 2017: Zur Motivation und Identität finnischer Germanistikstudierender. Eine explorative Studie an der Universität Helsinki. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22, S. 44–55.
- Kyriacou, Chris; Zhu Die 2008: Shanghai pupils' motivation towards learning English and the perceived influence on important others. In: *Educational Studies* 34, S. 97–104.
- Ladd, Gary; Herald-Brown, Sarah; Kochel, Karen 2009: Peers and Motivation. In: Wentzel, Kathryn; Wigfield, Allan (Hg.): *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge, S. 323–348.
- Lagabaster, David; Doiz Aintzane; Sierra, Juan Manuel 2014: Introduction. In: Lagabaster, David; Doiz Aintzane; Sierra, Juan Manuel (Hg.): *Motivation and Foreign Language Learning. From theory to practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, S. 1–5.
- Lamb, Martin 2012: A Self System Perspective on Young Adolescents' Motivation to Learn English in Urban and Rural Settings. In: *Language Learning* 62, S. 997–1023.
- Lanvers, Ursula 2012: 'The Danish speak so many languages it's really embarrassing'. The impact of L1 English on adult language students' motivation. In: *Innovation in Language Learning and Teaching* 6, S. 157–175.
- Lanvers, Ursula 2016: Lots of Selves, some rebellious: Developing the Self Discrepancy Model for Language Learners. In: *System* 60, S. 79–92.
- Magid, Michael; Chan, Letty 2012: Motivating English learners by helping them visualise their Ideal L2 Self: lessons from two motivational programmes. In: *Innovation in Language Learning and Teaching* 6, S. 113–125.
- Noels, Kimberly 2001: Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style. In: *Language Learning* 51, S. 107–144.
- Noels, Kimberly; Clément Richard; Pelletier, Luc 1999: Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation. In: *The Modern Language Journal* 83, S. 23–34.

- Noels, Kimberly; Pelletier, Luc; Vallander, Robert 2000: Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. In: *Language Learning* 50, S. 57–85.
- Norton, Bonny 2001: Nonparticipation, imagined communities, language classroom. In: Breen, Michael (Hg.): *Learner contributions to language learning. New directions in research.* London: Longman, S. 159–171.
- Oakes, Leigh 2013: Foreign language learning in a ‘monoglot culture’: Motivational variables amongst students of French and Spanish at an English university. *System* 41, S. 178–191.
- Oxford, Rebecca; Shearin, Jill 1994: Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. In: *The Modern Language Journal* 78, S. 12–28.
- Papi, Mostafa; Bondarenko, Anna; Mansouri Soheil, Feng, Liying; Jiang Chen 2018: Rethinking L2 Motivation Research. The 2X2 Model of L2 Self-Guides. In: *Studies in Second Language Acquisition*, S. 1–25. Abrufbar unter: <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/rethinking-l2-motivation-research/41CC18DA2E727987696DD4CD4A234E45/share/17c2be4700c31908b4338bf55e648eb6b25777f3>. Letzte Verifizierung: 30.1.2019
- Peltonen Matti; Ruohotie Pekka 1992: Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Otava.
- Riehl, Claudia 2014: *Mehrsprachigkeit: eine Einführung.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Riemer, Claudia 2003: „Englisch war für mich nur ein Teil meines Studienplans“ – Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8, S. 72–96.
- Riemer, Claudia 2010: Motivierung. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Band 2.* Berlin: De Gruyter Mouton, S. 1152–1157.
- Riemer, Claudia 2014: Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settineri, Julia; Demirkaya, Sevil; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç; Riemer, Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Paderborn: Schöningh, S. 15–31.
- Riemer, Claudia 2016: L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache. Länderspezifische und länderübergreifende Einsichten. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 45, S. 30–45.
- Rossi, Vuokko 2003: Motivation im Fremdsprachenunterricht. Eine Fallstudie im B2-Deutschunterricht in der 8. und 9. Klasse. Pro Gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Ryan, Richard; Deci, Edward 2000: Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. In: *Contemporary Educational Psychology* 25, S. 54–67.
- Schmelter, Lars 2014: Gütekriterien. In: Settineri, Julia; Demirkaya, Sevil; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç; Riemer, Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Paderborn: Schöningh, S. 33–45.

- Schmidt, Gabriele 2014: "There is more to it": A qualitative study into the motivation of Australian university students to learn German. In: *German as a Foreign Language Journal* 3/2014, S. 21–44.
- Schumann, John 1978: The acculturation model for second language acquisition. In: Gingras, Rosario (Hg.): *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington: Center for Applied Linguistics: 27–107.
- Schumann, John 1978: Research on the acculturation model for second language acquisition. In: *Journal of Multilingual & Multicultural Development* 7, S. 379–392.
- Steinke, Ines 1999: *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. München: Juventa.
- Taguchi, Tatsuya; Magid Michael; Papi, Mostafa 2009: The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A Comparative Study. In: Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema (Hg.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, S. 66–97.
- Teimouri, Yasser 2017: L2 Selves, Emotions, and Motivated Behaviors. In: *Studies in Second Language Acquisition* 39, S. 681–709.
- Thang, Siew Mingh; Gobel, Peter; Nor, Nor Fariza Mohd; Suppiah, Vijaya Latshmi 2011: Students' Attributions for Success and Failure in the Learning of English as a Second Language: A Comparison of Undergraduates. In: *Pertanika Journal of Social Science and Humanities* 19, S. 459–474.
- Thompson, Amy 2017: Language Learning Motivation in the United States: An Examination of Language Choice and Multilingualism. In: *The Modern Language Journal* 101, S. 483–500.
- Thompson, Amy; Vásquez, Camilla 2015: Exploring Motivational Profiles Through Language Learning Narratives. In: *The Modern Language Journal* 99, S. 158–174.
- Ushioda, Ema 2001: Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In: Dörnyei, Zoltán; Schmidt, Richard (Hg.): *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, S. 93–125.
- Ushioda, Ema; Dörnyei, Zoltán 2009: Motivation, Language Identities and the L2 Self: A Theoretical Overview. In: Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema (Hg.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, S. 1–8.
- Vallerand, Robert; Pelletier, Luc; Blais, Marc; Brière, Nathalie; Senécal, Caroline; Vallières, Evelyne 1992: The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. In: *Educational and Psychological Measurement* 52, S. 1003–1017.
- Vallerand, Robert; Pelletier, Luc; Blais, Marc; Brière, Nathalie; Senécal, Caroline; Vallières, Evelyne 1993: On the Assessment of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education: Evidence on the Concurrent and Construct Validity of the Academic Motivation Scale. In: *Educational and Psychological Measurement* 53, S. 159–172.
- Vipunen - Opetushallinnon tilastopalvelu: Kieli- ja muut ainevalinnat. Abrufbar unter: <https://vipunen.fi/fi-fi/lukio/Sivut/Kieli--ja-muut-ainevalinnat.aspx>. Letzte Verifizierung: 24.3.2019

- Weiner, Bernard 1986: An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, Bernard 2010: Attribution Theory. In: Baker, Eva; McGaw, Barry; Peterson Penelope (Hg.): International Encyclopedia of Education. 3. Auflage. Elsevier Ltd. S. 558–563. Abrufbar unter: <https://www.sciencedirect.com/referencework/9780080448947/international-encyclopedia-of-education> Letzte Verifizierung: 6.5.2019
- Weiner, Bernard; Frieze, Irene; Kukla, Andy; Reed, Linda; Rest, Stanley; Rosenbaum, Robert 1971: Perceiving the Causes of Success and Failure. Morristown: General Learning Press.
- Williams, Marion; Burden, Robert 1999a: Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, Marion; Burden, Robert 1999b: Students' Developing Conceptions of Themselves as Language Learners. In: The Modern Language Journal 83, S. 193–201.
- Williams, Marion; Burden, Robert; Poulet, Gérard; Maun, Ian 2004: Learners' perceptions of their successes and failures in foreign language learning. In: Language Learning Journal 30, S. 19–29.
- Yashima, Tomoko 2002: Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context. In: The Modern Language Journal 86, S. 54–66.
- Yashima, Tomoko; Nishida, Rieka; Mizumoto, Atsushi 2017: Influence of Learner Beliefs and Gender on the Motivating Power of L2 Selves. In: The Modern Language Journal 101, S. 691–711.
- You, Chenjing; Dörnyei, Zoltán; Csizér, Kata 2016: Motivation, Vision, and Gender: A Survey of Learners of English in China. In: Language Learning 66. S. 94–123.

Anhänge

Anhang A: Kreuztabellen

1. Vanhempieni mielestä saksa on tärkeä aine.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	24	12	12
Prozent	27,3 %	29,3 %	25,5 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	37	20	17
Prozent	42,1 %	48,8 %	36,2 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	15	5	10
Prozent	17,1 %	12,2 %	21,3 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	9	3	6
Prozent	10,2 %	7,3 %	12,8 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	3	1	2
Prozent	3,4 %	2,4 %	4,3 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Durchschnitt	3,8	3,95	3,66

2. Saksan opettajani on mukaansatempaava ja selvästi innostunut työstään.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	55	29	26
Prozent	62,5 %	70,7 %	55,3 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	29	11	18
Prozent	33 %	26,8 %	38,3 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	2	-	2
Prozent	2,3 %	- %	4,3 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	1	-	1
Prozent	1,1 %	- %	2,1 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	1	1	-
Prozent	1,1 %	2,4 %	- %
Durchschnitt	4,58	4,73	4,45

3. Voin kuvitella käyttäväni saksan kielen taitoja tulevissa opiskeluissani.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	24	14	10
Prozent	27,3 %	35,2 %	21,3 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	28	13	15
Prozent	31,8 %	31,7 %	31,9 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	17	8	9
Prozent	19,3 %	19,5 %	19,1 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	14	5	9
Prozent	15,9 %	12,2 %	19,1 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	1	-	1
Prozent	1,1 %	- %	2,1 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	4	1	3
Prozent	4,6 %	2,4 %	6,4 %
Durchschnitt	3,71	3,9	3,32

4. Haluan osata monia kieliä.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	52	27	25
Prozent	59,1 %	65,9 %	53,2 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	26	11	15
Prozent	29,6 %	26,8 %	31,9 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	7	3	4
Prozent	7,8 %	7,3 %	8,5 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	3	-	3
Prozent	3,4 %	- %	6,4 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Durchschnitt	4,44	4,59	4,32

5. Opiskelen saksaa, koska lähimmät ystäväni ajattelevat, että se on tärkeää.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	1	-	1
Prozent	1,1 %	- %	2,1 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	8	8	-
Prozent	19,5 %	19,5 %	- %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	28	16	12
Prozent	31,8 %	39 %	25,5 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	50	17	33
Prozent	56,8 %	41,5 %	70,2 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	1	-	1
Prozent	1,1 %	- %	2,1 %
Durchschnitt	1,54	1,78	1,32

6. Muut osaamani kielet tekevät saksan oppimisesta miellyttävämpää kuin se muuten olisi.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	23	6	17
Prozent	26,1 %	14,6 %	36,2 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	33	16	17
Prozent	37,5 %	39 %	36,2 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	20	11	9
Prozent	22,7 %	26,8 %	19,4 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	8	6	2
Prozent	9,1 %	14,6 %	4,3 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	4	2	2
Prozent	4,6 %	4,9 %	4,3 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Durchschnitt	3,72	3,44	3,96

7. Jos epäonnistun saksan opinnoissani, tulen tuottamaan toisille pettymyksen.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	1	-	1
Prozent	1,1 %	- %	2,1 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	2	-	2
Prozent	2,3 %	- %	4,3 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	11	4	7
Prozent	12,5 %	9,8 %	14,9 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	33	17	16
Prozent	37,5 %	41,5 %	34 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	39	20	19
Prozent	44,3 %	48,8 %	40,4 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	2	-	2
Prozent	2,3 %	- %	4,3 %
Durchschnitt	1,76	1,61	1,89

8. Mielestäni saksan opiskelu on ajanhukkaa.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	5	2	3
Prozent	5,7 %	4,9 %	6,4 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	27	7	20
Prozent	30,7 %	17,1 %	42,6 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	56	32	24
Prozent	63,6 %	78,1 %	51,1 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Durchschnitt	4,58	4,73	3,66

9. Voin kuvitella itseni henkilönä, joka osaa puhua saksaa hyvin.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	14	8	6
Prozent	15,9 %	19,5 %	12,8 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	32	16	16
Prozent	36,4 %	39 %	34 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	28	12	16
Prozent	31,8 %	29,3 %	34 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	12	5	7
Prozent	13,6 %	12,2 %	14,9 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	2	-	2
Prozent	2,3 %	- %	4,3 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Durchschnitt	3,5	3,66	3,36

10. Haluan menestyä saksassa, koska ystävienikin ovat hyviä siinä.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	1	1	-
Prozent	1,1 %	2,4 %	- %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	3	1	2
Prozent	3,4 %	2,4 %	4,3 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	9	6	3
Prozent	10,2 %	14,6 %	6,4 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	27	14	13
Prozent	30,7 %	34,2 %	27,7 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	48	19	29
Prozent	54,6 %	46,3 %	61,7 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Durchschnitt	1,66	1,8	1,53

11. Saksan opiskelu on tärkeää minulle, koska koulutetun ihmisen kuuluu osata saksaa.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	1	1	-
Prozent	1,1 %	2,4 %	- %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	13	6	7
Prozent	14,8 %	14,6 %	14,9 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	32	16	16
Prozent	36,4 %	39 %	34 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	20	11	9
Prozent	22,7 %	26,8 %	19,4 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	21	6	15
Prozent	23,9 %	14,6 %	31,9 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	1	1	-
Prozent	1,1 %	2,4 %	- %
Durchschnitt	2,46	2,63	2,32

12. Jos en opiskele saksaa, sillä tulee olemaan negatiivinen vaikutus elämäni (esimerkiksi en saa haluamaani työtä).

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	6	5	1
Prozent	6,8 %	12,2 %	2,1 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	24	10	14
Prozent	27,3 %	24,4 %	29,8 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	33	19	14
Prozent	37,5 %	46,3 %	29,8 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	24	6	18
Prozent	27,3 %	14,6 %	38,3 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	1	1	-
Prozent	1,1 %	2,4 %	- %
Durchschnitt	2,14	2,35	1,96

13. Opiskelen saksaa saadakseni tarpeeksi kursseja lukiossa.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	2	1	1
Prozent	2,3 %	2,4 %	2,1 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	1	-	1
Prozent	1,1 %	- %	2,1 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	13	4	9
Prozent	14,8 %	9,8 %	19,4 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	27	12	15
Prozent	30,7 %	29,3 %	31,9 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	45	24	21
Prozent	51 %	58,5 %	44,7 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Durchschnitt	1,73	1,59	1,85

14. Vanhempani rohkaisevat minua harjoittelemaan saksaani niin paljon kuin mahdollista (esim. puhuminen ja lukeminen).

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	9	7	2
Prozent	10,2 %	17,1 %	4,3 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	12	5	7
Prozent	13,6 %	12,2 %	14,9 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	27	11	16
Prozent	30,7 %	26,8 %	34 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	27	10	17
Prozent	30,7 %	24,4 %	36,2 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	10	6	4
Prozent	11,4 %	14,6 %	8,5 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	3	2	1
Prozent	3,4 %	4,9 %	2,1 %
Durchschnitt	2,8	2,92	2,7

15. Opiskelen saksaa, sillä ihmiset ympärilläni odottavat minun opiskelevan sitä.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	1	1	-
Prozent	1,1 %	2,4 %	- %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	1	-	1
Prozent	1,1 %	- %	2,1 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	10	6	4
Prozent	11,4 %	14,6 %	8,5 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	28	12	16
Prozent	31,8 %	29,3 %	34 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	48	22	26
Prozent	54,6 %	53,7 %	55,3 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Durchschnitt	1,63	1,68	1,57

16. Perheeni antaa paljon paineita minulle saksan opiskelun suhteen.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	1	-	1
Prozent	1,1 %	- %	2,1 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	2	1	1
Prozent	2,3 %	2,4 %	2,1 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	6	2	4
Prozent	6,8 %	4,9 %	8,5 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	10	5	5
Prozent	11,4 %	12,2 %	10,6 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	68	32	36
Prozent	77,3 %	78,1 %	76,6 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	1	1	-
Prozent	1,1 %	2,4 %	- %
Durchschnitt	1,37	3,94	1,43

17. En koe hyötyväni muista osaamistani kielistä saksan opiskelussa.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	4	2	2
Prozent	4,6 %	4,9 %	4,3 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	13	7	6
Prozent	14,8 %	17,1 %	12,8 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	18	12	6
Prozent	20,5 %	29,3 %	12,8 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	52	19	33
Prozent	59,1 %	46,3 %	70,2 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	1	1	-
Prozent	1,1 %	2,4 %	- %
Durchschnitt	4,36	4,2	4,49

18. Pelkään erottuvani joukosta, jos olen liian hyvä saksassa.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	1	1	-
Prozent	1,1 %	2,4 %	- %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	3	2	1
Prozent	3,4 %	4,9 %	2,1 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	12	5	7
Prozent	13,6 %	12,2 %	14,9 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	72	33	39
Prozent	81,8 %	80,5 %	83 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Durchschnitt	1,24	1,29	1,19

19. Voin kuvitella tilanteita (esimerkiksi matkustellessa), joissa puhun saksaa ulkomaalaisten kanssa.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	33	16	17
Prozent	37,5 %	39 %	36,2 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	31	15	16
Prozent	35,2 %	36,6 %	34 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	19	8	11
Prozent	21,6 %	19,5 %	23,4 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	4	2	2
Prozent	4,6 %	4,9 %	4,3 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	1	-	1
Prozent	1,1 %	- %	2,1 %
Durchschnitt	4,07	4,1	4,04

20. Voin kuvitella itseni asumassa ulkomailla (esim. opiskelun tai työn takia) ja käyttäväni saksaa.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	25	14	11
Prozent	28,4 %	34,2 %	23,4 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	29	14	15
Prozent	33 %	34,2 %	31,9 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	22	9	13
Prozent	25 %	22 %	27,6 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	6	3	3
Prozent	6,8 %	7,3 %	6,4 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	6	1	5
Prozent	6,8 %	2,4 %	10,6 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Durchschnitt	3,69	3,94	3,51

21. Ystäväni vaikuttavat menestykseeni saksan opinnoissani.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	2	2	-
Prozent	2,3 %	4,89 %	- %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	17	13	4
Prozent	19,3 %	31,7 %	8,5 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	24	13	11
Prozent	27,3 %	31,7 %	23,4 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	24	6	18
Prozent	27,3 %	14,6 %	38,3 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	19	5	14
Prozent	21,6 %	12,2 %	29,8 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	2	2	-
Prozent	2,3 %	4,9 %	- %
Durchschnitt	2,52	3,03	2,1

22. Pidän saksan tuntien ilmapiiristä.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	26	13	13
Prozent	14,8 %	31,7 %	27,7 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	32	15	17
Prozent	36,4 %	36,6 %	36,2 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	25	10	15
Prozent	28,4 %	24,4 %	31,9 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	3	2	1
Prozent	3,4 %	4,9 %	2,1 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	2	1	1
Prozent	2,3 %	2,4 %	2,1 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Durchschnitt	3,88	3,9	3,85

23. Mielestäni saksan opiskelu on mielenkiintoista.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	24	16	8
Prozent	27,3 %	39 %	17 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	40	17	23
Prozent	45,5 %	41,5 %	48,9 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	19	5	14
Prozent	21,6 %	12,2 %	29,8 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	4	2	2
Prozent	4,6 %	4,9 %	4,3 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	1	1	-
Prozent	1,1 %	2,4 %	- %
Durchschnitt	3,97	4,18	3,79

24. Saksan opettajani käyttää muiden kielten samankaltaisuuksia apunaan saksan opetuksessa (esim. englantia, ruotsia tai suomea).

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	15	9	6
Prozent	17,1 %	21,6 %	12,8 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	30	11	19
Prozent	34,1 %	26,8 %	40,4 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	26	10	16
Prozent	29,6 %	24,4 %	34 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	13	8	5
Prozent	14,8 %	19,5 %	10,6 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	2	1	1
Prozent	2,3 %	2,4 %	2,1 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	2	2	-
Prozent	2,3 %	4,9 %	- %
Durchschnitt	3,5	3,49	3,51

25. Kun ajattelen tulevaa uraani, kuvittelen käyttäväni saksaa.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	6	4	2
Prozent	6,8 %	9,8 %	4,3 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	26	13	13
Prozent	29,6 %	31,7 %	27,7 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	30	11	19
Prozent	34,1 %	26,8 %	40,4 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	18	8	10
Prozent	20,5 %	19,5 %	21,3 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	7	4	3
Prozent	7,8 %	9,8 %	6,4 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	1	1	-
Prozent	1,1 %	2,4 %	- %
Durchschnitt	3,07	3,13	3,02

26. Opettajalle tuntuu olevan samantekevää, opimmeko saksaa vai emme.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	22	-	-
Prozent	28,2 %	- %	- %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	2	-	2
Prozent	2,3 %	- %	4,3 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	9	1	8
Prozent	10,2 %	2,4 %	17 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	28	8	20
Prozent	31,8 %	19,5 %	42,6 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	49	32	17
Prozent	55,7 %	78,1 %	36,2 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Durchschnitt	4,41	4,76	4,11

27. Ystäväni mielestä saksa on mielenkiintoista.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	6	5	1
Prozent	6,8 %	12,2 %	2,1 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	16	12	4
Prozent	18,2 %	29,3 %	8,5 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	37	13	24
Prozent	42,1 %	31,7 %	30,8 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	17	6	11
Prozent	19,3 %	14,6 %	23,4 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	11	4	7
Prozent	12,5 %	9,8 %	14,9 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	1	1	-
Prozent	1,1 %	2,4 %	- %
Durchschnitt	2,87	3,2	2,6

28. Saksan opiskelu on minulle tärkeää, jotta minut hyväksyttäisiin (esimerkiksi kaverit, vanhemmat, opettajat).

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	3	1	2
Prozent	3,4 %	2,4 %	4,3 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	21	12	9
Prozent	23,9 %	29,3 %	19,4 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	63	27	36
Prozent	71,6 %	65,9 %	76,6 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	1	1	-
Prozent	1,1 %	2,4 %	- %
Durchschnitt	1,31	1,35	1,27

29. Muut osaamani kielet innostavat minua oppimaan saksaa paremmin.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	11	6	5
Prozent	12,5 %	14,6 %	10,6 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	27	16	11
Prozent	30,7 %	39 %	23,4 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	25	11	14
Prozent	28,4 %	26,8 %	29,8 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	18	5	13
Prozent	20,5 %	12,2 %	27,7 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	7	3	4
Prozent	7,8 %	7,3 %	8,5 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Durchschnitt	3,19	3,42	3

30. Haluan olla sellainen ihminen, joka haastaa itsensä ja saksan kielen oppiminen on yksi tapa tehdä sitä.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	13	10	3
Prozent	14,8 %	24,4 %	6,4 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	27	17	10
Prozent	30,7 %	41,5 %	21,3 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	29	10	19
Prozent	33 %	24,4 %	40,4 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	10	2	8
Prozent	11,4 %	4,9 %	17 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	9	2	7
Prozent	10,2 %	4,9 %	14,9 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Durchschnitt	3,28	3,76	2,9

31. Saksan oppiminen on helppoa.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	4	3	1
Prozent	4,6 %	7,2 %	2,12 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	32	11	21
Prozent	36,4 %	26,8 %	44,7 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	40	21	19
Prozent	45,5 %	51,2 %	40,4 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	9	3	6
Prozent	10,2 %	7,3 %	12,8 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	1	1	-
Prozent	1,1 %	2,4 %	- %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	2	2	-
Prozent	2,3 %	4,9 %	- %
Durchschnitt	3,34	3,31	3,36

32. Saksan opettajani huomauttaa, kun käytän sanoja tai rakenteita muista osaamistani kielistä.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	13	9	4
Prozent	14,8 %	22 %	8,5 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	19	11	8
Prozent	21,6 %	26,8 %	17 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	28	11	17
Prozent	31,8 %	26,8 %	36,2 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	16	6	10
Prozent	18,2 %	14,6 %	21,3 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	8	2	6
Prozent	9,1 %	4,9 %	12,8 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	4	2	2
Prozent	4,6 %	4,9 %	4,3 %
Durchschnitt	3,16	3,49	3,13

33. Voin kuvitella itseni lukemassa kirjoja ja/tai katsomassa tv:tä ja elokuvia saksaksi.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	18	10	8
Prozent	20,5 %	24,4 %	17 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	28	12	16
Prozent	31,8 %	29,3 %	34 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	18	8	10
Prozent	20,5 %	19,5 %	21,3 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	17	8	9
Prozent	19,3 %	19,5 %	19,1 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	5	2	3
Prozent	5,7 %	4,9 %	6,4 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	2	1	1
Prozent	2,3 %	2,4 %	2,1 %
Durchschnitt	3,43	3,5	3,37

34. Kun onnistun saksan opiskelussa (esimerkiksi kokeessa), se johtuu mielestäni:

kielitaidosta

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	27	13	14
Prozent	30,7 %	31,7 %	29,8 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	50	25	25
Prozent	56,8 %	61 %	53,2 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	7	3	4
Prozent	7,8 %	7,3 %	8,5 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	3	-	3
Prozent	3,4 %	- %	6,4 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	1	-	1
Prozent	1,1 %	- %	2,1 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Durchschnitt	4,13	4,24	4,02

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	5	-	5
Prozent	5,7 %	- %	10,6 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	11	5	6
Prozent	12,5 %	12,2 %	12,8 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	24	13	11
Prozent	27,3 %	31,7 %	23,4 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	35	18	17
Prozent	39,8 %	43,9 %	36,2 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	12	4	8
Prozent	13,6 %	9,8 %	17 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	1	1	-
Prozent	1,1 %	2,4 %	- %
Durchschnitt	2,56	2,48	2,64

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	11	7	4
Prozent	12,5 %	17,1 %	8,5 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	37	17	20
Prozent	42,1 %	41,5 %	42,6 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	25	10	15
Prozent	28,4 %	24,4 %	31,9 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	14	6	8
Prozent	15,9 %	14,6 %	17 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	1	1	-
Prozent	1,1 %	2,4 %	- %
Durchschnitt	3,52	3,63	3,43

yrittämisestä

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	33	19	14
Prozent	37,5 %	46,3 %	29,8 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	36	19	17
Prozent	40,9 %	46,3 %	36,2 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	15	3	12
Prozent	17,1 %	7,3 %	25,5 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	4	-	4
Prozent	4,6 %	- %	8,5 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Durchschnitt	4,11	4,39	3,87

kiinnostavista tehtävistä

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	11	10	1
Prozent	12,5 %	24,4 %	2,1
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	19	8	11
Prozent	21,6 %	19,5 %	23,4 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	29	9	20
Prozent	33 %	22 %	42,6 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	23	9	14
Prozent	26,1 %	22 %	29,8 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	6	5	1
Prozent	6,8 %	12,2 %	2,1 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Durchschnitt	3,07	3,22	2,94

35. Jos epäonnistuin saksan opiskelussa (esimerkiksi kokeessa), se johtuu mielestäni:

heikosta kielitaidosta

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	23	10	13
Prozent	26,1 %	24,4 %	27,7 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	27	11	16
Prozent	30,7 %	26,8 %	34 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	19	12	7
Prozent	21,6 %	29,3 %	14,9 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	15	7	8
Prozent	17,1 %	17,1 %	17 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	4	1	3
Prozent	4,6 %	2,4 %	6,4 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Durchschnitt	3,57	3,54	3,6

huonosta onnesta

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	4	1	3
Prozent	4,6 %	2,4 %	6,4 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	10	3	7
Prozent	11,4 %	7,3 %	14,9 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	21	10	11
Prozent	23,9 %	24,4 %	23,4 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	35	18	17
Prozent	39,8 %	43,9 %	36,2 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	18	9	9
Prozent	20,5 %	22 %	19,4 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Durchschnitt	2,4	2,24	2,53

tehtävien vaikeudesta

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	11	6	5
Prozent	12,5 %	14,6 %	10,6 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	46	18	28
Prozent	52,3 %	43,9 %	59,6 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	26	13	13
Prozent	29,6 %	31,7 %	27,7 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	5	4	1
Prozent	5,7 %	9,8 %	2,1 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Durchschnitt	3,72	3,63	3,79

siitä, etten ole yrittänyt tarpeeksi

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	28	13	15
Prozent	31,8 %	31,7 %	31,9 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	33	14	19
Prozent	37,5 %	34,2 %	40,4 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	12	6	6
Prozent	13,6 %	14,6 %	12,8 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	8	3	5
Prozent	9,1 %	7,3 %	10,6 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	7	5	2
Prozent	7,8 %	12,2 %	4,3 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	-	-	-
Prozent	- %	- %	- %
Durchschnitt	3,76	3,66	3,85

tyhmistä tehtävistä

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	3	1	2
Prozent	3,4 %	2,4 %	4,3 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	8	5	3
Prozent	9,1 %	12,2 %	6,4 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	18	6	12
Prozent	20,5 %	14,6 %	25,5 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	23	10	13
Prozent	26,1 %	24,4 %	27,7 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	34	18	16
Prozent	38,6 %	43,9 %	34 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	2	1	1
Prozent	2,3 %	2,4 %	2,1 %
Durchschnitt	2,11	1,98	2,17

36. Suomen kielen osaaminen helpottaa saksan oppimista.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	3	3	-
Prozent	3,4 %	7,3 %	- %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	2	-	2
Prozent	2,3 %	- %	4,3 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	23	12	11
Prozent	26,1 %	29,3 %	23,4 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	21	10	11
Prozent	23,9 %	24,4 %	23,4 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	34	11	23
Prozent	38,6 %	26,8 %	48,9 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	5	5	-
Prozent	5,7 %	12,2 %	- %
Durchschnitt	2,02	2,28	1,83

37. Ruotsin kielen osaaminen helpottaa saksan oppimista.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	26	11	15
Prozent	29,6 %	26,8 %	31,9 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	46	19	27
Prozent	52 %	46,3 %	57,4 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	11	6	5
Prozent	12,5 %	14,6 %	10,6 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	2	2	-
Prozent	2,3 %	4,9 %	- %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	2	2	-
Prozent	2,3 %	4,9 %	- %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	1	1	-
Prozent	1,1 %	2,4 %	- %
Durchschnitt	4,06	3,88	4,79

38. Englannin kielen osaaminen helpottaa saksan oppimista.

	Die ganze Gruppe	Finnischsprachige	Schwedischsprachige
Völlig derselben Meinung			
Anzahl	8	4	4
Prozent	9,1 %	9,8 %	8,5 %
Ziemlich derselben Meinung			
Anzahl	29	10	19
Prozent	33 %	24,4 %	40,4 %
Teilweise derselben, teilweise anderer Meinung			
Anzahl	36	19	17
Prozent	40,9 %	46,3 %	37,2 %
Ziemlich anderer Meinung			
Anzahl	8	4	4
Prozent	9,1 %	9,8 %	8,5 %
Völlig anderer Meinung			
Anzahl	4	2	2
Prozent	4,6 %	4,9 %	4,5 %
Leer/Undeutlich			
Anzahl	3	2	1
Prozent	3,4 %	4,9 %	2,1 %
Durchschnitt	3,34	3,26	3,41

Anhang B: Antworten der offenen Fragen

1.	1. opiskelussa tai työelämässä, haluaisin tulevaisuudessa työskennellä uusien energiaratkaisujen parissa 2. mahdollinen kielen tarve tulevaisuudessa → tarve osata kieltä. 3. Hieman negatiivisesti, sillä olen yleisesti huono kielissä.
2.	1. Ehkä työn yhteydessä, matkustellessa 2. Vanhemmat, sillä isä asui ja opiskeli Saksassa 3. ei
3.	1. Saksan kielisissä maissa kommunikointiin, mahdollisesti työelämässä 2. muiden aineiden tehtävien määrä ja koeviikolla muiden kokeiden sijoittuminen vaikuttavan saksan käytetyn työn määrään. 3. Kyllä, ranskan lukemisen jälkeen saksan opiskelu on mielekästä sen kieliopin ansiosta.
4.	1. Toivottavasti matkustellessa ja tavatessa ihmisiä, työelämässä ja kulttuurin parissa, esim. lukemisessa ja musiikinkuuntelussa. Olen lukenut esimerkiksi suomeksi kääntämätöntä mangaa saksaksi. 2. Opettaja → onko kivat tunnit, miten hyvin oppii, kertoo hyödyistä kaverit → seuraa, voi puhua niiden kanssa, kannustavat, ”vertaistukea” Perhe → tukee ja arvostaa, auttaa tarvittaessa Harrastukset yms → esim. kuuntelee saksalaista heavya → haluaa ymmärtää sanat Kunnianhimo → halu haastaa ja näyttää Mieltyminen kieleen → halu oppia kommunikoidaan ja ymmärtämään 3. Kyllä. Suomi on pieni kieli → hyvä osata muita Valmiiksi hyvä kielissä → kynnys uuteen matala Esim. ranska vaikeaa → tietää, että tästäkin selviää
5.	1. – töissä ja matkustellessa, lähinnä paikallisten kanssa kommunikoinnissa 2. – onnistumiset ja kehitys → innostavat panostamaan jatkossakin 3. – ruotsista on paljon apua, lähinnä samankaltaisen sanaston kautta → kun osaa ruotsia, osaa myös saksaa!
6.	3. Ruotsin kielen osaaminen helpottaa oppimista, joten siitä saan motivaatiota.
7.	1. Työssä ja haaveenani on asua joskus ulkomailla, joten siellä voisin hyödyntää 2. Ajattelen tulevaisuuttani, ja kuinka Saksasta on hyötyä. On kiva, kun osaan äitini toista äidinkieltä Haluan oppia mahdollisimman monia kieliä, koska olen aina ollut kiinnostunut niistä. 3. Ruotsi vähän, sillä se helpottaa ja osaaminen tuo motivaatiota.
8.	1. Matkustaessa, töissä 2. kehittyminen 3. Vaikuttaa positiivisesti
9.	1. en vielä osaa sanoa toivottavasti pystyn puhumaan saksaa saksalaisten kanssa lukemaan kirjoja ja katsomaan sarjoja 2. joskus liian vaikean tekstin lukeminen laskee motivaatiota, kun tuntuu, ettei osaa mitään jos joskus ymmärtää jotain, se innostaa 3. jos ei osaisi/tarvitsisi opiskella englantia niin saksaa varmaan pyrkisi käyttämään enemmän
10.	1. – matkustaessa – työelämässä 2. – oppitunnit, jos kiinnostavia jaksaa keskittyä jos tylsiä ei jaksaa keskittyä - tilanteet, joissa huomaa tarvitsevänsä saksaa tajuaa että opiskelusta on hyötyä 3. Ei oikeastaan
11.	1. – matkustellessa – ehkä töissä 2. – mielestäni kielet ovat hyödyllisiä, enkä tahdo sulkea tulevaisuuden mahdollisuuksia pois ilman, että yritän edes. – halu opiskella jonkun aikaa ulkomailla 3. välillä kieliä tuntuu olevan liikaa ja ne sekoittuvat, mutta yleisesti niiden opiskelu motivoi ja ne tukevat toisiaan

12.	<p>1. töissä yksittäisissä asioissa</p> <p>2. hyvä ryhmähenki, kannustava opettaja ja asioiden perusteellinen läpikäyminen tunnilla parantavat motivaatiota</p> <p>3. en osaa sanoa</p>
13.	<p>1. Esim. Jos jatkan saksaa vielä myös yliopistossa niin minulle se on hyötyä tulevaisuudessa, koska jossakin yrityksissä on saksan kielen puutetta..</p> <p>2. Esim. minun serkkukin opiskelee saksaa niin minäkin halusin opiskella.</p> <p>3. Kyllä vaikuttaa, koska on paljon esim. albanialaisia jotka käyttää saksaa. Niin olisi ihanaa jos minäkin pääsisin puhumaan saksaa esim. Saksassa.</p>
14.	<p>1. Toivoisin tekeväni työkseni jotain kansainvälistä, jotain jossa saisin käyttää eri kieliä eikä pelkästään suomea ja englantia.</p> <p>2. Kielet on mielestäni kivoja ja mielenkiintoisia. Monet eivät Suomessa käytä/osaa saksaa ja se tekee kielestä vielä kiinnostavamman.</p> <p>3. Mielestäni monen kielen osaaminen ja opiskelu vaikuttaa motivaatiooni positiivisesti. Haluaisin oppia vielä lisää uusia kieliä, mutta tällä hetkellä ei ole mahdollisuutta.</p>
15.	<p>2. <u>Halu</u> oppia Saksaa, positiivisesti</p> <p>jotkut kielioppi asiat jotka ovat vaikeita, negatiivisesti</p> <p>Se, että näkee miten alkaa pikku hiljaa ymmärtämään kieltä, positiivisesti</p> <p>3. Ehkä vähän, positiivisesti</p>
16.	<p>1. Matkaillessa ja työelämässä</p> <p>2. Opetuksen kiinnostavuus, kaverit, koska on mukavampaa tehdä tehtäviä muiden kanssa</p> <p>3. Se madaltaa kynnystä oppia saksaa, koska saksassa voi käyttää samoja kielioppiasioita ja samanlaisia sanoja kuin englannissa ja ruotsissa.</p>
17.	<p>1. – Työpaikalla -matkaillessa</p> <p>2. – Halu päästä opiskelemaan matkailualaa AMK:hon – vaikuttaa positiivisesti</p> <p>3. Vaikuttaa, sillä pidän kielten opiskeluista</p>
18.	<p>1. mm. Matkustellessa</p> <p>2. ryhmä + opettaja = ilmapiiri (esim. ryhmä keskustelut auttaa oppimaan)</p> <p>3. Ei oikeastaan, ruotsi ehkä vähän</p>
19.	<p>1. Työelämässä, sekä mahdollisesti tuttavieni kesken, joiden kanssa puhun nyt englantia</p> <p>2. Kielen opittavan osa-alueen kiinnostavuus. Kiinnostavaa asiaa on paljon mielekkäämpi oppia jopa enemmän kun on pakollista</p> <p>3. Ei</p>
20.	<p>1. harrastuksissa (postcrossing)</p> <p>Kirjekaverin kanssa</p> <p>Äidin kanssa</p> <p>Jos tulee tarpeeksi hyväksi, niin ehkä elokuvat/kirjat</p> <p>Kesällä menen lions clubin nuorisovaihtoon Saksaan, joten siellä</p> <p>Olisi kiva myös asua Saksassa vaikka yhden kesän verran joskus</p> <p>2. – hyvä opettaja</p> <p>- hyvä kirjasarja</p> <p>- innostava ilmapiiri, pienet opiskeluryhmät, saksankieliset vaihto-oppilaat, joita on koulussamme paljon</p> <p>- äiti, joka on taitava saksassa ja voi auttaa minua jos tarvitsen apua</p> <p>- harrastukset (postcrossing)</p> <p>-kesävaihto, joka on kesällä Saksassa. Kaikki yllämainitut vaikuttavat erittäin positiivisesti</p> <p>3. ei, tai ehkä se, että tunnen olevani englannissa muita hieman huonompi, niin ainakin olen saksassa parempi</p>

21.	<p>1. Haluaisin opettajaksi tai toimia liikealalla, joten molemmissa on hyvä mahdollisuus päästä käyttämään saksaa. Haluaisin myös matkustaa Saksaan, joten sielläkin tulisi käytettyä kieltä.</p> <p>2. Motivaatiooni vaikuttaa äidin todella hyvä saksan taito sekä erään saksalaisen tutun (joka käy usein Suomessa) tunteminen. Äitini motivoi minua puhumalla saksaa kanssani ja kyselemällä ja neuvomalla siinä. Myös innostunut opettaja motivoi opiskelussa.</p> <p>3. Pidän kielistä todella paljon. Haluaisin olla monissa kielissä hyvä ja näin se motivoi opiskelussa. Muuten muut kielet eivät vaikuta opiskeluun.</p>
22.	<p>1. Uskon käyttäväni tulevissa opinnoissani ja ammatissani, sekä jos muutan ulkomaille.</p> <p>2. Saksaa käytetään paljon Euroopassa ja se voi auttaa saamaan kansainvälisen työn.</p> <p>3. Uskon, että vaikuttaa, sillä jos olisin huono kielissä, minulla ei varmaan olisi ollut motivaatiota aloittaa saksan kieltä.</p>
23.	<p>1. Sattaa olla että tulevassa ammatissani, tai saatan muuttaa mahdollisesti ulkomaille, jolloin tarvitsen saksaa.</p> <p>2. Saksa on käytetty kieli Euroopassa, joten se on suurin motivaatio. Myös monien kielten osaaminen avaa ovia tulevaisuudessa.</p> <p>3. Uskon että jos kielitaitoni olisi huono, en olisi koskaan aloittanut saksan opiskelua.</p>
24.	<p>1. Toivon, että sille tulisi käyttöä jossain yhteydessä, mutta varmuutta ei ole. En tod. Näk. Suuntaudu saksan kielialueelle tulevaisuudessa työn puolesta, mutta haluan silti ainakin opiskella sitä, koska ei voi tietää, onko siitä joskus apua/hyötyä.</p> <p>2. – Haluaisin hallita Ruotsin lisäksi toisen samankaltaisen kielen.</p> <p>- Minulla on saksalainen ystävä jonka tapasin koulun vaihto-ohjelman kautta.</p> <p>- Yleissivistys ja kiinnostus saksankieltä kohtaan</p> <p>- Yo-kirjoitukset motivoivat</p> <p>3. Kyllä. Pidän koulu-aineista eniten kielistä. Niiden opiskelu on mukavaa ja ne tukevat toisiaan.</p>
25.	<p>1. Lomamatkoilla</p> <p>2. Opettaja ja onko paljon kavereita saksan ryhmässä</p> <p>3. Ei kovin paljoa</p>
26.	<p>1. Ehkä matkustellessa.</p> <p>2. + Halu osata monia kieliä</p> <p>- Työn määrä uuden kielen oppimisessa</p> <p>3. Tavallaan, sillä jos on ennenkin oppinut kieliä niin yksi lisää ei vaikuta mahdottomalta.</p>
27.	<p>1. Lukemalla saksankielisiä tekstejä ja kuuntelemalla/katsomalla jotain saksankielistä. Tulevaisuudessa työssäni ehkä saksankielisiä kontakteja.</p> <p>2. Kielten opiskelu kiinnostaa minua muutenkin ja se on minulle suht. helppoa. Matkustan myös paljon, joten kielitaidosta on hyötyä.</p> <p>3. Motivoivat, aiempi kielitaito helpottaa uusien kielten oppimista yhtenevien piirteiden osalta.</p>
28.	<p>1. Saatan muuttaa Saksaan tulevaisuudessa, haluan tehdä työtä kansainvälisellä alalla</p> <p>2. Saksan kulttuuri on mielenkiintoinen, kieli on sopivan haastavaa, saattaa helpottaa esim. kesätyön saamista</p> <p>3. Opin kieliä aika helposti, mistä johtuen pidän kielten opiskelusta, ja opiskelen myös itsenäisesti. olen luonut ystävyysuhteita saksan kielitaidollani, mikä on ollut antoisaa</p>
29.	<p>1. Uskon, että tulevaisuudessani käytän saksaa aktiivisesti sekä opinnoissani että työelämässä. Uskon myös, että luen paljon saksan kielistä kirjallisuutta, kuuntelen musiikkia ja matkustelen saksan kielisissä maissa.</p> <p>2. Eniten motivaatiooni opiskella saksaa vaikuttaa halu oppia puhumaan ja kirjoittamaan – etenkin Euroopassa- monia kieliä sujuvasti. Haluan tulevaisuudessa työskennellä mahdollisimman kansainvälisessä työtehtävässä. Lisäksi motivaatiooni opiskella vaikuttaa se, että äitini ja monet sukulaiseni ovat lukeneet A1 saksaa.</p> <p>3. Kyllä ne vähän vaikuttavat. Esimerkiksi ranska on todella erillainen kieli kuin saksa, vaikka ovat naapureita. Ranskan sanat ja kielioppi ovat huomattavasti vaikeampia, joten minua motivoi idea: ”selviän ranskasta, joten kyllä selviän saksastakin”</p>

30.	<p>1. Mahdollisesti töiden parissa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ulkomaanmatkoilla -Avustamisessa -Asiakaspalvelu <p>2. –Veljeni opiskelee saksaa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saksa on yksi puhutuimmista kielistä Euroopassa. - Siitä on hyötyä -Pidän siitä -Moni ihminen, jonka tunnen, puhuu sitä <p>3. –Saksa on monimutkaisempaa, pidän haasteista</p> <ul style="list-style-type: none"> - Muista kielistä voi saada tukea
31.	<p>1. Matkustellessa ja mahdollisesti työn puolesta. Jos tapaan saksalaisia kavereitani niin olisi mahdollista puhua saksaa heidän kanssaan.</p> <p>2. Saksaa puhutaan monessa maassa jonne aion mennä joskus, se hyödyttää töissä ja töiden saamisessa, saksa on kivan kuuloista ja minulla on muutama saksalainen kaveri</p> <p>3. no muistutan itseäni aina, että jos olen oppinut sujuvaa ruotsia ja englantia ja suomea niin ei saksakaan ole mahdotonta oppia.</p>
32.	<p>1. Vaikea sanoa vielä, mutta ehkä matkustellessa tai pienissä määrin työelämässä.</p> <p>2. Ainakin se, että olen ystäväni kanssa yhdessä saksan tunneilla, lisää motivaatiota. Myös halu oppia eri kieliä on vahva motivaattori. Saksan kieli on myös aika helppoa opiskeltavaa. Opiskelen kuitenkin aika montaa kieltä, ja koska olen opiskellut esim. ranskaa enemmän, haluan panostaa siihen enemmän kuin saksaan.</p> <p>3. Olen aika hyvä kielissä, joten saksa ei ole ainakaan tähän mennessä tuottanut vaikeuksia, ja se tottakai lisää motivaatiota.</p>
33.	<p>1. Uskon, että opiskelen sitä vielä pidemmälle ja saatan jatkossa vapaa-ajallani käyttää sitä (mm. TV, kirjat). Kuitenkin uskon, ettei siitä työurallani tule olemaan hirveästi apua, sillä olen hieman ujo puhumaan sitä. Haluan kuitenkin pitää kielitaitoa yllä juurikin vapaa-ajalla, sekä matkustellessa, sillä omaksi iloksenihan saksaa luen ☺</p> <p>2. Mielestäni saksan kieli kuulostaa mukavalta, olen pitkään tiennyt haluavani opiskella sitä ja saksa tuntuu henkilökohtaisesti minulle kielistä jopa tärkeimmältä – se motivoit minua suuresti. Myös isäni on aikoinaan lukenut saksaa, joten sen pohjalta taisin itse alun perin innostua.</p> <p>3. Joskus tuntuu, että kielet menevät sekaisin keskenään ja työmäärä kielenoppimisen eteen on suurta. Kuitenkin pidän kielten opiskelusta ja se motivoi minua oppimaan lisää.</p>
34.	<p>1. Jos matkustelen tai opiskelen saksankielisessä maassa.</p> <p>2. Vanhemmat, kaverit, oma kiinnostus. Itse halusin osata jotain kieltä mitä voisi valinnaisena opiskella, saksa oli tällainen sekä hyödyllinen kieli.</p> <p>3. Ei niinkään. Haluaisin vain osata n. neljää kieltä, että pärjäisin ihan hyvin Euroopassa.</p>
35.	<p>1. Uskon käyttäväni sitä työelämässä. Veljeni muuttaa Saksaan, joten tarvitsen sitä varmaan hänen kanssaan ja setäni on saksalainen, joten hänen kanssaan olisi myös mukava kommunikoida saksaksi. Pidän myös matkustamisesta ja saksasta on varmasti siinäkin suhteessa hyötyä.</p> <p>2. Hyvällä tavalla vaikuttaa muiden kannustus, omat tavoitteet ja opettajan innostus kieltä kohtaan. Huonolla tavalla vaikuttaa, jos tulee liikaa läksyjä yms. ja jos opiskelua kohtaan kerääntyy liikaa paineita.</p> <p>3. Vaikuttaa laskevasti. Kielet sekoittavat paljon ja en uskalla tällä hetkellä käyttää saksaa, sillä pelkään, että suusta tulee vain suomi-saksa-ruotsi-englanti-arabiaa ei kaikkien osaamieni kielten sekoitusta.</p>
36.	<p>1. Matkustan usein Alpeilla (Saksa, Itävalta, Sveitsi) joten toivon ainakin, että pääsen käyttämään saksan kieltä tulevaisuudessa matkustaessa.</p> <p>2. – Sopiva etenemisvauhti tunneilla (se, että vaaditaan, mutta ei liikaa!)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opiskellaan asioita, joista voi oikeasti olla hyötyä. -Kiva ilmapiiri tunneilla, ystävät - Opettaja ei painosta, eikä pakota (puhumaan esim. luokan edessä) -Opettaja on tsemppaava ja kannustava ja nauttii opettamisesta. <p>3. –Vaikutta: en ole muuten hyvä kielissä, joten usko siihen, että voi olla hyvä saksassa mietityttää.</p>

37.	<p>1. Matkustellessa ja koska minua kiinnostaa jokin kansainvälinen työ, ehkä jokin politiikkaan liittyvä, niin mahdollisesti välillä myös työelämässä.</p> <p>2. Halu oppia kieltä enemmän ja oppia käyttämään sitä lisää motivaatiota. Myös kavereiden ja perheen tuki motivoi. Motivaatiotani heikentää se, kun välillä sekoitan niin paljon ruotsia ja saksaa keskenään & tuntuu että unohdan molemmat kielet. Motivaatiota laskee myös se, että joudun kulkea kahden lukion välillä saksan tuntien takia.</p> <p>3. Ruotsin opiskelu laskee motivaatiotani opiskella saksaa edellisen kysymyksen vastauksessa mainitusta syystä. Englannin kieli motivoi siten, että olisi kiva oppia puhumaan saksaa yhtä hyvin kuin englantia.</p>
38.	<p>1. Toivottavasti ainakin Saksassa matkustellessa, mutta yritän toisaalta oppia sitä niin sujuvasti, että voisin käyttää sitä yhtenä työkielenä. Haluan asianajajaksi ja koen mahdollisen kielitaidon parantavan työllistymismahdollisuuksiani entisestään.</p> <p>2. Tulevaisuuden haaveammatti, halu osata kieliä ja kiinnostus saksan kieltä kohtaan. Haluan myös voida puhua saksaa matkustellessa. Nämä asiat motivoivat harjoittelemaan saksaa myös vapaa-ajalla, joten luen esim. saksankielisiä lastenkirjoja ja kuuntelen saksalaista musiikkia. Pidän saksan kieltä kauniina ja sopivan haastavana.</p> <p>3. Tavallaan vähän, koska haluaisin osata monia kieliä, eli myös saksan opiskelu innostaa englannin ja ruotsin ohella.</p>
39.	<p>1. Matkustelussa</p> <p>2. Asian uutuus, Mielenkiintoisuus</p> <p>3. Ei vaikuta</p>
40.	<p>1. Työssä voi tarvita saksan taitoa, että pystyy toimimaan saksalaisten kanssa</p> <p>2. Kielitaito helpottaa työn hakua.</p> <p>3. Olen oppinut englantia ja ruotsia, niin miksei saksakin luonnistuisi samalla lailla?</p>
41.	(tyhjä)
42.	<p>1. – möjligen studera eller jobba i Tyskland</p> <p>2. – Hur mycket andra läxor och prov man har</p> <p>- Hur mycket fritid man har</p> <p>3. Nej</p>
43.	<p>1. Jobba med internationella företag</p> <p>2. Vill bli framgångsrik i framtiden påverkar positivt</p> <p>3. inte så mycket</p>
44.	<p>1. på något jobb</p> <p>2. olika nya arbetsplatser</p> <p>3. Jag vill lära mig mera språk</p>
45.	<p>1. Eventuellt i något arbete</p> <p>2. Bra vitsord och kunskap motiverar mig</p> <p>3. Nej</p>
46.	<p>1. utomlands – inom jobb & familj</p> <p>2. hur motiverade de andra i klassen är och vad kapitlet och grammatiken handlar om.</p>
47.	<p>1. Jag vill möjligen bo och arbeta i ett tyskspråkigt land och vill då kunna språket</p> <p>2. Mest påverkar att jag tycker om språket och verkligen vill lära mig det.</p> <p>3. Ja, jag är bra på andra språk och förväntar mig därför av mig själv att jag skulle vara bra också på tyska.</p>
48.	<p>1. Utomlands på resa.</p> <p>2. Lärarens inställning och innehållet som man lär sig</p> <p>3. Nej</p>
49.	<p>1. I arbetslivet och på utbyte</p> <p>2. Om jag lär mig tillräckligt bra baskunskaper i tyska kan jag åka på utbyte dit.</p> <p>3. Nej</p>

50.	1. Inom resor och arbete 2. Framtidsplaner 3. inte egentligen
51.	1. På resor lite 2. Hur lätt/svårt det är 3. Vet ej
52.	1. då jag är utomlands och då jag kommunicerar med mina småkusiner 2. Det uppmuntrar mig att lära mig då jag vet att jag får användning av det i framtiden 3. Inte egentligen
53.	1. Inom min framtida karriär, kommer jag möjligtvis att stöta på tyska. 2. Min framtid stärker min motivation för att studera tyska.
54.	1. Jag föreställer mig att jag kommer jobba/studera i Tyskland (främst Berlin) i framtiden. Om inte så kommer jag i alla fall definitivt att åka dit som turist. 2. Om andra människor har en positiv inställning till ämnet. Om jag upplever språket som nödvändigt. Om jag skulle tycka att tyska är onödigt skulle jag inte ha någon motivation alls. 3. Nej
55.	1. Troligen försöker jag tala tyska med tyskar. Antingen med vänner eller kunder. 2. Europas mest talade språk så det är därför viktigt. 3. Jo, svenska hjälper och gör tyska lättare.
56.	1. Utomlands 2. då kan jag lättare kommunicera med andra från t.ex. tyskland eller schweiz 3. nej
57.	1. Kommer kanske (om jag lär mig tillräckligt) använda allt på jobbresor eller då jag talar med mina familjebekanta 2. Att kunna sätta de på sin cv, föratt få ett bättre jobb och lättare plats att studera. Det är också roligt att kunna flera språk 😊 3. Nej, gäller samma för båda
58.	1. Främst på resor eller med tyskatalande vänner, ev läsa nån nyhet 2. Vad vi lär oss och hur vi lär oss det, att man visar hur man använder sig av t.ex. grammatik i praktiken m.m. 3. Kanske lite det att jag ville lära mig ett fjärde språk, och även det att tyskan ligger så pass nära svenskan.
59.	1. Utomlands, med människor som talar tyska 2. Faktumet att ett språk är alltid bra att kunna, ju flera desto bättre. 3. Nej
60.	1. OM jag studerar i eller besöker ett land var tyska talas 2. Att lära mig, bra vitsord, bra lärare 3. Jag tycker att som svenskspråkig vore det bra att kunna lite tyska.
61.	1. Utomlands t.ex. i Tyskland, eventuella tyska studier och arbetsplatser men mest som kommunikation i vardagen 2. För mig ett ganska behagligt dvs. medelsvårt ämne som jag kan relativt bra 3. Att kunna engelska och svenska (och senare tyska), kommer att hjälpa mig senare i livet, internationellt perspektiv
62.	1. På resor, kanske i vissa arbetsuppgifter. Kan få lättare jobb om man kan mer språk. 2. Hur svårt det är-ganska svårt, läraren – helt bra 3. Det är roligt att kunna många språk

63.	<p>1. Säkert i olika jobbtillfällen, kan tänka mig bo i Tyskland i något skede eller i alla fall tillbringa mycket tid där.</p> <p>2. Jag tycker mycket om Tyskland, har varit där många gånger och är intresserad av språket och kulturen.</p> <p>3. Inte egentligen</p>
64.	<p>1. Om jag reser till Tyskland eller skulle kanske studera där. Kan också hända att man behöver i arbetslivet i någon situation.</p> <p>2. Lärarens sätt att lära påverkar mig ganska mycket. Om läraren inte kan förklara så jag förstår eller har tråkiga timmar, tappar jag motivationen.</p> <p>3. Som sagt gör svenska och engelska det lättare, som är orsaken jag valde just tyska.</p>
65.	<p>1. Kanske t.ex. i samtal med tyskspråkiga.</p> <p>2. Att språket är intressant och lektionerna roliga är positivt.</p> <p>3. Ja. Förmodligen skulle jag inte vara lika motiverad ifall mina svenskakunskaper inte skulle underlätta inläringen.</p>
66.	<p>1. Tala utomlands, använda kanske som en del av mitt jobb.</p> <p>2. Det att jag vill kunna språket flytande.</p> <p>3. Nej inte mycket.</p>
67.	<p>1. Inte så mycket. Möjligtvis under en resa.</p> <p>2. Det att svenskatalande har lättare att lära sig tyska hjälper motivationen.</p>
68.	<p>1. Om jag åker utomlands, kanske även i mitt framtida jobb.</p> <p>2. Det påverkar endast om jag lär mig snabbt det som vi går igenom. Om det tar länge för mig att lära det nya så blir jag mindre motiverad.</p> <p>3. Inte mycket.</p>
69.	<p>1. Om man reser till Tyskland eller Österrike behöver man kunna Tyska. Tyska är också ett vanligt handelsspråk i västra- och centrala Europa. Att söka arbete och boende i Tyskland, Österrike och Schweiz kräver Tyskakunskaper eftersom Tyska är ett officiellt språk i dessa länder och andra språk fungerar ofta inte som kommunikationsmedel i dessa länder.</p> <p>2. Hur bra det går i ämnet samt Tyskans användbarhet internationellt.</p>
70.	<p>1. Säkert om jag reser till Tyskland i framtiden kan det hjälpa mig eller om det kommer tyska turister i stan och frågar mig något</p> <p>2. Jag vill kunna tyska eftersom jag tycker det är ett intressant språk och jag vill därför lära mig det.</p> <p>3. Jag tror inte det påverkar så mycket.</p>
71.	<p>1. I ett yrke eller ifall jag studerar utomlands</p> <p>2. Jag vill kunna flera språk och jag tycker det är intressant, plus att jag tycker det är bra att kunna många språk.</p> <p>3. Nej inte egentligen</p>
72.	<p>1. jobba/studera utomlands, resa</p> <p>2. Lärarens attityd, öppen trevlig → motivation Skäller då man gör fel, etc. → motivation absolut 0</p> <p>3. Eftersom svenska hjälper mig lära språket blir jag mer motiverad då jag märker att det inte är så svårt.</p>
73.	<p>1. När jag far på resa</p>
74.	<p>1. Jag tror och hoppas det</p> <p>2. + Jag lär mig att förstå mera, och vill då lära mig mera + Jag kan bilda satser och meningar och kan tala mera med större ordföråd och även läsa korta texter + Jag kan hjälpa min lillasyster som också lär sig tyska - Då jag kan så många språk kan det hända att jag t.ex. kommer ihåg ett ord på alla andra språk än det jag talar i den situationen= jobbigt då man inte kommer på det</p> <p>3. + Då jag kan mera språk kan jag göra mig förstådd på många olika sätt och tala med fler människor</p>

75.	<p>1. Jag tror att jag kommer ha nytta av det i mitt framtida yrke (enligt mina nuvarande planer) och det kan hjälpa mig att få jobb om jag kan bra tyska</p> <p>2. Om något känns svårt att förstå eller annars bara svårt att komma ihåg saker så sjunker motivationen betydligt mycket för mig som har kort tålamod. Om man känner att man så är det roligare att studera</p> <p>3. ibland kan jag tänka att jag inte orkar kämpa för fullt på tyska eftersom min engelska är stark så jag tänker att det räcker med bra engelska kunskap</p>
76.	1. Kanske jag kan tala lite med tyskar när jag fast reser till Tyskland.
77.	<p>1. Främst på resor eller dylikt. Men jag kan också föreställa mig att jobba eller studera i Tyskland i framtiden.</p> <p>2. Prov kan t.ex. påverka min motivation att lära mig tyska, positivt eller negativt.</p> <p>3. inte egentligen.</p>
78.	<p>1. I jobblivet förmodligen</p> <p>2. Det är ett kiva språk!</p> <p>3. Att man kan engelska och svenska har stor nytta då man lär sig tyska och det gör det lättare</p>
79.	1. svagt
80.	<p>1. Eventuellt på jobbet och utomlands</p> <p>2. Om det är tråkigt eller intressant</p> <p>3. nej</p>
81.	<p>1. Eventuellt inom arbete då man kommer i kontakt med tyska kunder.</p> <p>2. Familj och bra vitsord påverkar mest.</p> <p>3. Inte egentligen</p>
82.	<p>1. Kanske i studier. Annars på resor/ boende utomlands. Mest för att kommunicera med andra.</p> <p>2. jag tycker att det är roligt att kunna prata på flera språk och tyska är lagom lätt men ändå lagom utmanande att lära sig. om jag får framgång (t.ex. i ett prov) motiverar det mig att bli ännu bättre.</p> <p>3. Inte egentligen.</p>
83.	<p>1. Jobbsituationer. Resor</p> <p>2. Mina bröder har läst det, flera av mina vänner gör det. Det är ett språk jag alltid har velat lära mig.</p> <p>3. jag är inte så bra på matematiska ämnen, så jag är mer motiverad att lära mig språk.</p>
84.	<p>1. Sällan på resor osv. Att läsa faktentext</p> <p>2. om jag hittar något intressant på tyska</p> <p>3. Nej</p>
85.	<p>1. Jag har bekanta i Tyskland så om jag reser dit är det roligt att kunna tyska.</p> <p>2. och att jag har studerat det så länge så det skulle kännas lite onödigt att sluta nu.</p> <p>3. Det är enklare att lära sig Tyska då man kan svenska och engelska</p>
86.	<p>1. – När jag studerar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tittar på tyska TV-program - Om jag reser till länder var tyska används <p>2. – Att jag har tyska släktingar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Att jag vill kunna flera språk - jag tycker att det är viktigt att kunna tyska för att det används i flera länder <p>3. Nej</p>
87.	<p>1. Hoppeligen på arbetsplatsen och möjligen med personer eller på Tysklandsresor.</p> <p>2. Jag vill lära mig ett främmande språk för skojs skull, därför påverkar det positivt på min motivation</p> <p>3. Lite, p.g.a. att jag redan kan svenska, finska och engelska så vill jag få mera språkkunskaper.</p>

88.	1. Kanske på en resa, internet eller om någon tysk person frågar för hjälp etc. 2. För att jag började det och tycker att det är onödigt att sluta. 3. Nä.
-----	--

Anhang C: Die kategorisierten Antworten

Die Benutzung des Deutschen in der Zukunft

Studium

1.1 opiskelussa

13.1 Esim. Jos jatkan saksaa vielä myös yliopistossa niin minulle se on hyötyä tulevaisuudessa

22.1 Uskon käyttäväni tulevissa opinnoissani

29. 1 Uskon, että tulevaisuudessani käytän saksaa aktiivisesti [...] opinnoissani

33. 1 Uskon, että opiskelen sitä vielä pidemmälle

34.1 Jos [...] opiskelen saksankielisessä maassa.

42.1 – möjligen studera [...] i Tyskland

49. 1 på utbyte

54.1 Jag föreställer mig att jag kommer [...] studera i Tyskland (främst Berlin) i framtiden

60.1 OM jag studerar i [...] ett land var tyska talas

61. 1 eventuella tyska studier

64.1 Om jag [...] skulle kanske studera där [Tyskland].

71.1 ifall jag studerar utomlands

72.1 studera utomlands

77.1 jag kan också föreställa mig att [...] studera i Tyskland i framtiden.

82.1. Kanske i studier.

86. 1 – När jag studerar

Arbeit

1.1 työelämässä, haluaisin tulevaisuudessa työskennellä uusien energiaratkaisujen parissa

2.1 Ehkä työn yhteydessä

3.1 mahdollisesti työelämässä

4.1 työelämässä

5.1 – töissä

- 7.1. Työssä
- 8.1. töissä
- 10.1– työelämässä
- 11.1– ehkä töissä
- 12.1 töissä yksittäisissä asioissa
- 13.1 Esim. Jos jatkan saksaa vielä myös yliopistossa niin minulle se on hyötyä tulevaisuudessa, koska jossakin yrityksissä on saksan kielen puutetta..
- 14.1 Toivoisin tekeväni työkseni jotain kansainvälistä, jotain jossa saisin käyttää eri kieliä eikä pelkästään suomea ja englantia.
- 16.1 työelämässä
17. 1 – Työpaikalla
- 19.1 Työelämässä
- 21.1 1 Haluaisin opettajaksi tai toimia liikealalla, joten molemmissa on hyvä mahdollisuus päästä käyttämään saksaa.
- 22.1 Uskon käyttäväni [...] ammatissani
23. 1 Sattaa olla että tulevassa ammatissani [...], jolloin tarvitsen saksaa.
- 27.1 Tulevaisuudessa työssäni ehkä saksankielisiä kontakteja.
28. 1 haluan tehdä työtä kansainvälisellä alalla
29. 1 Uskon, että tulevaisuudessani käytän saksaa aktiivisesti [...] työelämässä.
- 30.1 Mahdollisesti töiden parissa -Asiakaspalvelu
- 31.1. mahdollisesti työn puolesta.
- 32.1 Vaikea sanoa vielä, mutta ehkä [...] pienissä määrin työelämässä.
35. 1 Uskon käyttäväni sitä työelämässä.
37. 1 koska minua kiinnostaa jokin kansainvälinen työ, ehkä jokin politiikkaan liittyvä, niin mahdollisesti välillä myös työelämässä.
- 38.1. yritän toisaalta oppia sitä niin sujuvasti, että voisin käyttää sitä yhtenä työkielenä. Haluan asianajajaksi ja koen mahdollisen kielitaidon parantavan työllistymismahdollisuuksiani entisestään.
- 40.1 Työssä voi tarvita saksan taitoa, että pystyy toimimaan saksalaisten kanssa
- 42.1 – möjligen [...] jobba i Tyskland
- 43.1 Jobba med internationella företag
- 44.1 på något jobb
- 45.1 Eventuellt i något arbete
- 46.1 utomlands – inom jobb & familj
- 47.1 Jag vill möjligen [...] arbeta i ett tyskspråkigt land och vill då kunna språket
- 49.1 I arbetslivet
- 53.1 Inom min framtida karriär, kommer jag möjligtvis att stöta på tyska.

- 54.1 Jag föreställer mig att jag kommer jobba [...] i Tyskland (främst Berlin) i framtiden.
- 55.1 Troligen försöker jag tala tyska med tyskar. Antingen med vänner eller kunder.
- 57.1 Kommer kanske (om jag lär mig tillräckligt) använda allt på jobbresor
- 61.1 arbetsplatser
- 62.1 kanske i vissa arbetsuppgifter. Kan få lättare jobb om man kan mer språk.
- 63.1 Säkert i olika jobbtillfällen
- 64.1 Kan också hända att man behöver i arbetslivet i någon situation.
- 66.1 använda kanske som en del av mitt jobb.
- 68.1 kanske även i mitt framtida jobb.
- 69.1 Att söka arbete och boende i Tyskland, Österrike och Schweiz kräver Tyskakunskaper eftersom Tyska är ett officiellt språk i dessa länder och andra språk fungerar ofta inte som kommunikationsmedel i dessa länder.
70. 1 I ett yrke
- 72.1 jobba[...] utomlands
- 75.1 Jag tror att jag kommer ha nytta av det i mitt framtida yrke (enligt mina nuvarande planer) och det kan hjälpa mig att få jobb om jag kan bra tyska
- 77.1 Men jag kan också föreställa mig att jobba [...] i Tyskland i framtiden.
- 78.1 I jobblivet förmodligen
- 80.1 Eventuellt på jobbet
- 81.1 Eventuellt inom arbete då man kommer i kontakt med tyska kunder.
- 83.1 Jobbsituationer.
- 87.1 Hoppeligen på arbetsplatsen

Wohnen im Ausland

7. 1 [...] haaveenani on asua joskus ulkomailla, joten siellä voisin hyödyntää
- 20.1 Olisi kiva myös asua Saksassa vaikka yhden kesän verran joskus
- 22.1 [...]jos muutan ulkomaille.
- 23.1 saatan muuttaa mahdollisesti ulkomaille, jolloin tarvitsen saksaa.
- 28.1 Saatan muuttaa Saksaan tulevaisuudessa
- 47.1 Jag vill möjligen bo [...] i ett tyskspråkigt land och vill då kunna språket
- 63.1 kan tänka mig bo i Tyskland i något skede eller i alla fall tillbringa mycket tid där.
- 69.1 Att söka arbete och boende i Tyskland, Österrike och Schweiz kräver Tyskakunskaper eftersom Tyska är ett officiellt språk i dessa länder och andra språk fungerar ofta inte som kommunikationsmedel i dessa länder.
- 82.1 [...] boende utomlands.

Reisen

2.1 matkustellessa

4.1 Toivottavasti matkustellessa

5.1 matkustellessa

8.1 Matkustaessa

10.1 – matkustaessa

11.1 – matkustellessa

16.1 Matkaillessa

17.1 -matkaillessa

18.1 mm. Matkustellessa

21.1 Haluaisin myös matkustaa Saksaan, joten sielläkin tulisi käytettyä kieltä.

25.1 Lomamatkoilla

26.1 Ehkä matkustellessa.

29.1 Uskon myös, että [...] matkustelen saksan kielisissä maissa.

30.1 - Ulkomaanmatkoilla

31.1 Matkustellessa

32.1 ehkä matkustellessa

33.1 matkustellessa

34.1 Jos matkustelen

35.1 Pidän myös matkustamisesta ja saksasta on varmasti siinäkin suhteessa hyötyä.

36.1 Matkustan usein Alpeilla (Saksa, Itävalta, Sveitsi) joten toivon ainakin, että pääsen käyttämään saksan kieltä tulevaisuudessa matkustaessa.

37.1 Matkustellessa

38.1 Toivottavasti ainakin Saksassa matkustellessa

39.1 Matkustelussa

48.1 Utomlands på resa.

51.1 På resor lite

52.1 då jag är utomlands

54.1 Om inte så kommer jag i alla fall definitivt att åka dit som turist.

56.1 Utomlands

58.1 Främst på resor

60.1 OM [...] besöker ett land var tyska talas

61.1 Utomlands t.ex. i Tyskland

62.1 På resor

64.1 Om jag reser till Tyskland

66.1 Tala utomlands

- 67.1 Möjligtvis under en resa.
- 68.1. Om jag åker utomlands
- 70.1 Säkert om jag reser till Tyskland i framtiden kan det hjälpa mig
- 72.1 resa
- 73.1 När jag far på resa
- 76.1 Kanske jag kan tala lite med tyskar när jag fast reser till Tyskland.
- 77.1 Främst på resor eller dylikt.
- 80.1 utomlands
- 82.1 Annors på resor
- 83.1 Resor
- 84.1 Sällan på resor osv.
- 85.1 Jag har bekanta i Tyskland så om jag reser dit är det roligt att kunna tyska.
- 86.1 - Om jag reser till länder var tyska används
- 87.1 på Tysklandsresor.
- 88.1 Kanske på en resa

Kommunikation auf Deutsch

- 3.1 Saksan kielisissä maissa kommunikoimiseen
- 4.1 tavatessa ihmisiä
- 5.1 lähinnä paikallisten kanssa kommunikoinnissa
- 9.1 toivottavasti pystyn puhumaan saksaa saksalaisten kanssa
- 19.1 mahdollisesti tuttavieni kesken, joiden kanssa puhun nyt englantia
- 20.1 Kirjekaverin kanssa
- Äidin kanssa
- Kesällä menen lions clubin nuorisovaihtoon Saksaan, joten siellä
- 31.1 Jos tapaan saksalaisia kavereitani niin olisi mahdollista puhua saksaa heidän kanssaan.
- 35.1 Veljeni muuttaa Saksaan, joten tarvitsen sitä varmaan hänen kanssaan ja setäni on saksalainen, joten hänen kanssaan olisi myös mukava kommunikoida saksaksi.
- 46.1.utomlands – inom [...] familj
- 52.1 då jag kommunicerar med mina småkusiner
- 55.1 Troligen försöker jag tala tyska med tyskar. Antingen med vänner eller kunder.
- 57.1 då jag talar med mina familjebekanta
- 58.1 med tyskatalande vänner
- 59.1 Utomlands, med människor som talar tyska

61.1 mest som kommunikation i vardagen

65.1 Kanske t.ex. i samtal med tyskspråkiga.

69.1 Om man reser till Tyskland eller Österrike behöver man kunna Tyska. Tyska är också ett vanligt handelsspråk i västra- och centrala Europa.

70.1 det kommer tyska turister i stan och frågar mig något

82.1 Mest för att kommunicera med andra.

85.1 Jag har bekanta i Tyskland så om jag reser dit är det roligt att kunna tyska.

87.1 möjligen med personer

88.1 om någon tysk person frågar för hjälp etc.

Kultur und Freizeit

4.1 kulttuurin parissa, esim. lukemisessa ja musiikinkuuntelussa. Olen lukenut esimerkiksi suomeksi kääntämätöntä mangaa saksaksi.

9.1 en vielä osaa sanoa

toivottavasti pystyn [...]

lukemaan kirjoja ja katsomaan sarjoja

20.1 harrastuksissa (postcrossing)

Jos tulee tarpeeksi hyväksi, niin ehkä elokuvat/kirjat

27.1 Lukemalla saksankielisiä tekstejä ja kuuntelemalla/katsomalla jotain saksankielistä.

29.1 Uskon myös, että luen paljon saksan kielistä kirjallisuutta, kuuntelen musiikkia

33.1 saatan jatkossa vapaa-ajallani käyttää sitä (mm. TV, kirjat). Haluan kuitenkin pitää kielitaitoa yllä juurikin vapaa-ajalla

58.1 ev läsa nån nyhet

86.1 - Tittar på tyska TV-program

88.1 internet

Sonstige

24.1 Toivon, että sille tulisi käyttää jossain yhteydessä, mutta varmuutta ei ole. En tod. Näk. Suuntaudu saksan kielialueelle tulevaisuudessa työn puolesta, mutta haluan silti ainakin opiskella sitä, koska ei voi tietää, onko siitä joskus apua/hyötyä.

30.1 -Avustamisessa

74.1. Jag tror och hoppas det

79.1 svagt

84.1 Att läsa faktentext

Einflüsse auf die Motivation

Nützlichkeit des Deutschen

Nutzen in der Zukunft

- 1.2 mahdollinen kielen tarve tulevaisuudessa → tarve osata kieltä. [Zukünftige Arbeit]
- 7.2 Ajattelen tulevaisuuttani, ja kuinka Saksasta on hyötyä. [Arbeit und Traum in Ausland zu wohnen]
- 11.2 – halu opiskella jonkun aikaa ulkomailla
- 17.2 – Halu päästä opiskelemaan matkailualaa AMK:hon – vaikuttaa positiivisesti
- 20.2 -kesävaihto, joka on kesällä Saksassa.
- 22.2 se voi auttaa saamaan kansainvälisen työn.
- 27.2 Matkustan myös paljon, joten kielitaidosta on hyötyä.
- 28.2 saattaa helpottaa esim. kesätyön saamista
- 29.2 Haluan tulevaisuudessa työskennellä mahdollisimman kansainvälisessä työtehtävässä.
- 31.2 Saksaa puhutaan monessa maassa jonne aion mennä joskus, se hyödyttää töissä ja töiden saamisessa
- 38.2 Tulevaisuuden haaveammatti [...] Haluan myös voida puhua saksaa matkustellessa.
- 40.2 Kielitaito helpottaa työn hakua.
- 43.2 Vill bli framgångsrik i framtiden påverkar positivt
- 44.2 olika nya arbetsplatser
- 49.2 Om jag lär mig tillräckligt bra baskunskaper i tyska kan jag åka på utbyte dit.
- 50.2 Framtidsplaner
- 52.2 Det uppmuntrar mig att lära mig då jag vet att jag får användning av det i framtiden
- 53.2 Min framtid stärker min motivation för att studera tyska.
- 56.2 då kan jag lättare kommunicera med andra från t.ex. tyskland eller schweiz
- 57.2 Att kunna sätta de på sin cv, föratt få ett bättre jobb och lättare plats att studera.

Unspezifizierter Nutzen

- 10.2 - tilanteet, joissa huomaa tarvitsevana saksaa tajuaa että opiskelusta on hyötyä
- 30.2 - Siitä on hyötyä
- 34.2. hyödyllinen kieli.
- 36.2 - Opiskellaan asioita, joista voi oikeasti olla hyötyä.
- 54.2 Om jag upplever språket som nödvändigt. Om jag skulle tycka att tyska är onödigt skulle jag inte ha någon motivation alls.

Soziale Einflüsse

LehrerInnen

4.2 Opettaja → onko kivat tunnit, miten hyvin oppii, kertoo hyödyistä

12.2 [...], kannustava opettaja [...] parantavat motivaatiota

18.2 ryhmä + opettaja = ilmapiiri

20.2 – hyvä opettaja

21.2 Myös innostunut opettaja motivoi opiskelussa.

25.2 Opettaja

35.2 Hyvällä tavalla vaikuttaa [...] opettajan innostus kieltä kohtaan.

36.2 - Opettaja ei painosta, eikä pakota (puhumaan esim. luokan edessä)

-Opettaja on tsemppaava ja kannustava ja nauttii opettamisesta.

48.2 Lärarens inställning

60.2 bra lärare

62.2 läraren – helt bra

72.2 Lärarens attityd, öppen trevlig → motivation

Skäller då man gör fel, etc. → motivation absolut 0

Familie und Verwandte

2.2 Vanhemmat, sillä isä asui ja opiskeli Saksassa

4.2 Perhe → tukee ja arvostaa, auttaa tarvittaessa

7.2 On kiva, kun osaan äitini toista äidinkieltä

13.2 Esim. minun serkkukin opiskelee saksaa niin minäkin halusin opiskella.

20.2 - äiti, joka on taitava saksassa ja voi auttaa minua jos tarvitsen apua

21.2 Motivaatiooni vaikuttaa äidin todella hyvä saksan taito [...]. Äitini motivoi minua puhumalla saksaa kanssani ja kyselemällä ja neuvomalla siinä.

29.2 Lisäksi motivaatiooni opiskella vaikuttaa se, että äitini ja monet sukulaiseni ovat lukeneet A1 saksaa.

30.2 –Veljeni opiskelee saksaa.

32.2 Myös isäni on aikoinaan lukenut saksaa, joten sen pohjalta taisin itse alun perin innostua.

34.2 Vanhemmat

37.2. Myös [...] perheen tuki motivoi.

74.2 + Jag kan hjälpa min lillasyster som också lär sig tyska

81.2 Familj [...] påverkar mest.

83.2 Mina bröder har läst det

86.2 – Att jag har tyska släktingar.

FreundInnen und KlassenkameradInnen

4.2 kaverit →seuraa, voi puhua niiden kanssa, kannustavat, ”vertaistukea”

12.2 hyvä ryhmähenki

16.2 kaverit, koska on mukavampaa tehdä tehtäviä muiden kanssa

18.2 ryhmä + opettaja = ilmapiiri

20.2 - innostava ilmapiiri, pienet opiskeluryhmät, saksankieliset vaihto-oppilaat, joita on koulussamme paljon

21.1 Motivaatiooni vaikuttaa [...] erään saksalaisen tutun (joka käy usein Suomessa) tunteminen.

24.2 - Minulla on saksalainen ystävä jonka tapasin koulun vaihto-ohjelman kautta.

25.2 onko paljon kavereita saksan ryhmässä

31.2 minulla on muutama saksalainen kaveri

32.2 Ainakin se, että olen ystäväni kanssa yhdessä saksan tunneilla, lisää motivaatiota.

34.2 kaverit

36.2 -Kiva ilmapiiri tunneilla, ystävät

37.2 Myös kavereiden [...] tuki motivoi.

46.2 hur motiverade de andra i klassen är

83.2 [Mina bröder har läst det,] flera av mina vänner gör det.

Generell

30.2 -Moni ihminen, jonka tunnen, puhuu sitä

35.2 Hyvällä tavalla vaikuttaa muiden kannustus

54.2 Om andra människor har en positiv inställning till ämnet.

Die Unterrichtumstände

Die Unterrichtstunden

4.2 onko kivat tunnit

10.2 – oppitunnit, jos kiinnostavia jaksaa keskittyä jos tylsiä ei jaksaa keskittyä

16.2 Opetuksen kiinnostavuus

12.2 [...] asioiden perusteellinen läpikäyminen tunnilla parantavat motivaatiota

18.2 (esim. ryhmä keskustelut auttaa oppimaan)

36.2 – Sopiva etenemisvauhti tunneilla (se, että vaaditaan, mutta ei liikaa!)

58.2 hur vi lär oss det, att man visar hur man använder sig av t.ex. grammatik i praktiken m.m.

64.2. Om läraren inte kan förklara så jag förstår eller har tråkiga timmar, tappar jag motivationen.

64.2 Lärarens sätt att lära påverkar mig ganska mycket. tappar jag motivationen.

65.2 lektionerna roliga är positivt.

Der Inhalt des Lernens

19.2 Kielen opittavan osa-alueen kiinnostavuus. Kiinnostavaa asiaa on paljon mielekkäämpi oppia jopa enemmän kun on pakollista

39.2. Asian uutuus, Mielenkiintoisuus

46.2 vad kapitlet och grammatiken handlar om.

48.2 innehållet som man lär sig

58.2 Vad vi lär oss

80.2 Om det är tråkigt eller intressant

Die Gruppengröße

20.2 - pienet opiskeluryhmät

Das Material

20.2 - hyvä kirjasarja

Die Schwierigkeit des Lernens

15.2 jotkut kielioppi asiat jotka ovat vaikeita, negatiivisesti

27.2 [Kielten opiskelu] se on minulle suht. helppoa.

28.2. kieli on sopivan haastavaa

32. 2. Saksan kieli on myös aika helppoa opiskeltavaa.

38.2 Pidän saksan kieltä [...] sopivan haastavana.

51.2 Hur lätt/svårt det är

61.2 För mig ett ganska behagligt dvs. medelsvårt ämne

62.2 Hur svårt det är-ganska svårt

82.2 tyska är lagom lätt men ändå lagom utmanande att lära sig.

Fortschritte/das Gefühl des Gelingens

5.2 – onnistumiset ja kehitys → innostavat panostamaan jatkossakin

8.2 kehittyminen

9.2 joskus liian vaikean tekstin lukeminen laskee motivaatiota, kun tuntuu, ettei osaa mitään

jos joskus ymmärtää jotain, se innostaa

15.2 Se, että näkee miten alkaa pikku hiljaa ymmärtämään kieltä, positiivisesti

61.2 För mig ett [...] ämne som jag kan relativt bra

68.2 Det påverkar endast om jag lär mig snabbt det som vi går igenom. Om det tar länge för mig att lära det nya så blir jag mindre motiverad.

69.2 Hur bra det går i ämnet

74.2 + Jag lär mig att förstå mera, och vill då lära mig mera

+ Jag kan bilda satser och meningar och kan tala mera med större ordföråd och även läsa korta texter

75.2 Om något känns svårt att förstå eller annars bara svårt att komma ihåg saker så sjunker motivationen betydligt mycket för mig som har kort tålamod. Om man känner att man kan så är det roligare att studera

82.2 om jag får framgång (t.ex. i ett prov) motiverar det mig att bli ännu bättre.

Note und Prüfungen

24.2 - Yo-kirjoitukset motivoivat

45.2 Bra vitsord [...] motiverar mig

60.2 bra vitsord

77.2 Prov kan t.ex. påverka min motivation att lära mig tyska, positivt eller negativt.

81.2 bra vitsord påverkar mest.

Interesse an Deutsch/sprachspezifisches Interesse

14.2 Monet eivät Suomessa käytä/osaa saksaa ja se tekee kielestä vielä kiinnostavamman.

24.2 kiinnostus saksankieltä kohtaan

30.2 -Pidän siitä 30.3 –Saksa on monimutkaisempaa, pidän haasteista

31.2 saksa on kivan kuuloista

33.2 Mielestäni saksan kieli kuulostaa mukavalta, olen pitkään tiennyt haluavani opiskella sitä

38.2 kiinnostus saksan kieltä kohtaan. Pidän saksan kieltä kauniina

47.2 Mest påverkar att jag tycker om språket

63.2 är intresserad av språket

65.2 Att språket är intressant

70.2 Jag vill kunna tyska eftersom jag tycker det är ett intressant språk och jag vill därför lära mig det.

71.2 jag tycker det är intressant

78.2 Det är ett kiva språk!

83.2 Det är ett språk jag alltid har velat lära mig.

Verwendbarkeit/Status des Deutschen

22.2 Saksaa käytetään paljon Euroopassa

23.2 Saksa on käytetty kieli Euroopassa, joten se on suurin motivaatio.

30.2 - Saksa on yksi puhutuimmista kielistä Euroopassa.

55.2 Europas mest talade språk så det är därför viktigt.

69.2 Tyskans användbarhet internationellt.

86.2 - jag tycker att det är viktigt att kunna tyska för att det används i flera länder

Interesse an Deutschland und der deutschen Kultur

28.2 Saksan kulttuuri on mielenkiintoinen

63.2 Jag tycker mycket om Tyskland, har varit där många gånger och är intresserad av [...] kulturen.

Verfügbare Ressourcen

3.2 muiden aineiden tehtävien määrä ja koeviikolla muiden kokeiden sijoittuminen vaikuttavan saksan käytetyn työn määrään.

42.2 – Hur mycket andra läxor och prov man har - Hur mycket fritid man har

35.2 Huonolla tavalla vaikuttaa, jos tulee liikaa läksyjä yms.

Die schon investierte Zeit ins Deutschlernen

85.2 och att jag har studerat det så länge så det skulle kännas lite onödigt att sluta nu.

88.2 För att jag började det och tycker att det är onödigt att sluta.

Hobbys

4.2 Harrastukset yms → esim. kuuntelee saksalaista heavya → haluaa ymmärtää sanat

20.2 - harrastukset (postcrossing)

Persönliche Entwicklung

4.2. Kunnianhimo → halu haastaa ja näyttää

24.2 -Yleissivistys

35.2 Hyvällä tavalla vaikuttaa [...] omat tavoitteet

45.2 kunskap motiverar mig

66.2. Det att jag vill kunna språket flytande.

Andere Begründungen

15.2 Halu oppia Saksaa, positiivisesti

26.2 -Työn määrä uuden kielen oppimisessa

35.2 Huonolla tavalla vaikuttaa, [...] jos opiskelua kohtaan kerääntyy liikaa paineita.

37.2 Halu [...] oppia käyttämään sitä lisää motivaatiota.

37.2 Halu oppia kieltä enemmän

37.2 Motivaatiota laskee myös se, että joudun kulkea kahden lukion välillä saksan tuntien takia.

47.2 Mest påverkar att jag tycker om språket och verkligen vill lära mig det.

60.2 Att lära mig

84.2 om jag hittar något intressant på tyska

Einfluss der Sprachkenntnisse auf die Motivation

Positiv

Interesse an Sprachen und Sprachlernen

4.2 Mieltymys kieliin →halu oppia kommunikoidaan ja ymmärtämään

7.2 Haluan oppia mahdollisimman monia kieliä, koska olen aina ollut kiinnostunut niistä.

14.2 Kielet on mielestäni kivoja ja mielenkiintoisia. 14.3 Haluaisin oppia vielä lisää uusia kieliä, mutta tällä hetkellä ei ole mahdollisuutta.

17.3 Vaikuttaa, sillä pidän kielten opiskeluista

21.3 Pidän kielistä todella paljon.

24.3 Kyllä. Pidän koulu-aineista eniten kielistä. Niiden opiskelu on mukavaa

27.2 Kielten opiskelu kiinnostaa minua muutenkin

28.3 Opin kieliä aika helposti, mistä johtuen pidän kielten opiskelusta, ja opiskelen myös itsenäisesti.

33.3 Kuitenkin pidän kielten opiskelusta ja se motivoi minua oppimaan lisää.

83.3 jag är inte så bra på matematiska ämnen, så jag är mer motiverad att lära mig språk.

87.2 Jag vill lära mig ett främmande språk för skojs skull, därför påverkar det positivt på min motivation

Nutzen und Attraktivität der Mehrsprachigkeit

11.2 – mielestäni kielet ovat hyödyllisiä, enkä tahdo sulkea tulevaisuuden mahdollisuuksia pois ilman, että yritän edes.

14.3 Mielestäni monen kielen osaaminen ja opiskelu vaikuttaa motivaatiooni positiivisesti.

21.3 Haluaisin olla monissa kielissä hyvä ja näin se motivoi opiskelussa.

23.2 Myös monien kielten osaaminen avaa ovia tulevaisuudessa.

26.2 + Halu osata monia kieliä

29.2 Eniten motivaatiooni opiskella saksaa vaikuttaa halu oppia puhumaan ja kirjoittamaan – etenkin Euroopassa- monia kieliä sujuvasti.

32.2 Myös halu oppia eri kieliä on vahva motivaattori.

34.2 Itse halusin osata jotain kieltä mitä voisi valinnaisena opiskella, saksa oli tällainen 34.3 Haluaisin vain osata n. neljää kieltä, että pärjäisin ihan hyvin Euroopassa.

38.2. halu osata kieliä 38.3. Tavallaan vähän, koska haluaisin osata monia kieliä, eli myös saksan opiskelu innostaa englannin ja ruotsin ohella.

43.3. Jag vill lära mig mera språk

57.2 Det är också roligt att kunna flera språk :)

58.3. Kanske lite det att jag ville lära mig ett fjärde språk

59.2 Faktumet att ett språk är alltid bra att kunna, ju flera desto bättre.

61.3. Att kunna engelska och svenska (och senare tyska), kommer att hjälpa mig senare i livet, internationellt perspektiv

63.3 Det är roligt att kunna många språk

70.2 jag tycker det är bra att kunna många språk.

71.2. Jag vill kunna flera språk [...]

74.3 + Då jag kan mera språk kan jag göra mig förstådd på många olika sätt och tala med fler människor

82.2. jag tycker att det är roligt att kunna prata på flera språk

86.2 - Att jag vill kunna flera språk

87.3 Lite, p.g.a. att jag redan kan svenska, finska och engelska så vill jag få mera språkkunskaper.

Vorherige erfolgreiche Erfahrungen mit Sprachlernen

4.3 Valmiiksi hyvä kielissä →kynnys uuteen matala

22.3 Uskon, että vaikuttaa, sillä jos olisin huono kielissä, minulla ei varmaan olisi ollut motivaatiota aloittaa saksan kieltä.

23.3 Uskon että jos kielitaitoni olisi huono, en olisi koskaan aloittanut saksan opiskelua.

26.3 Tavallaan, sillä jos on ennenkin oppinut kieliä niin yksi lisää ei vaikuta mahdottomalta.

28.3 Opin kieliä aika helposti, mistä johtuen pidän kielten opiskelusta, ja opiskelen myös itsenäisesti.

31.3 no muistutan itseäni aina, että jos olen oppinut sujuvaa ruotsia ja englantia ja suomea niin ei saksakseen ole mahdotonta oppia.

32.3 Olen aika hyvä kielissä, joten saksa ei ole ainakaan tähän mennessä tuottanut vaikeuksia, ja se tottakai lisää motivaatiota.

40.3. Olen oppinut englantia ja ruotsia, niin miksei saksakin luonnistuisi samalla lailla?

47.3 Ja, jag är bra på andra språk och förväntar mig därför av mig själv att jag skulle vara bra också på tyska.

Ähnlichkeit mit anderen Sprachen

5.3 – ruotsista on paljon apua, lähinnä samankaltaisen sanaston kautta → kun osaa ruotsia, osaa myös saksaa!

6.3. Ruotsin kielen osaaminen helpottaa oppimista, joten siitä saan motivaatiota.

7.3 Ruotsi vähän, sillä se helpottaa ja osaaminen tuo motivaatiota.

11.3 yleisesti niiden [kielten] opiskelu motivoi ja ne tukevat toisiaan

16.3 Se madaltaa kynnystä oppia saksaa, koska saksassa voi käyttää samoja kielioppiasioita ja samanlaisia sanoja kuin englannissa ja ruotsissa.

24.2 – Haluaisin hallita Ruotsin lisäksi toisen samankaltaisen kielen. 24.3 ne [kielet] tukevat toisiaan.

27.3 Motivoivat, aiempi kielitaito helpottaa uusien kielten oppimista yhtenevien piirteiden osalta.

30.3 - Muista kielistä voi saada tukea

55.3 Jo, svenska hjälper och gör tyska lättare.

58.3 det att tyskan ligger så pass nära svenskan.

60.3. Jag tycker att som svenskspråkig vore det bra att kunna lite tyska.

64.3 Som sagt gör svenska och engelska det lättare, som är orsaken jag valde just tyska.

65.3 Ja. Förmodligen skulle jag inte vara lika motiverad ifall mina svenskakunskaper inte skulle underlätta inläringen.

67.2 Det att svenskatalande har lättare att lära sig tyska hjälper motivationen.

72.3 Eftersom svenska hjälper mig lära språket blir jag mer motiverad då jag märker att det inte är så svårt.

78.3 Att man kan engelska och svenska har stor nytta då man lär sig tyska och det gör det lättare

85.3 Det är enklare att lära sig Tyska då man kan svenska och engelska

Die Leichtigkeit des Deutschen im Vergleich zu Französisch

3.3 Kyllä, ranskan lukemisen jälkeen saksan opiskelu on mielekästä sen kieliopin ansiosta.

4.3 Esim. ranska vaikeaa → tietää, että tästäkin selviää

29.3 Kyllä ne vähän vaikuttavat. Esimerkiksi ranska on todella erillainen kieli kuin saksa, vaikka ovat naapureita. Ranskan sanat ja kielioppi ovat huomattavasti vaikeampia, joten minua motivoi idea: ”selviän ranskasta, joten kyllä selviän saksastakin”

Erfolg beim Englischlernen

20.3 ei, tai ehkä se, että tunnen olevani englannissa muita hieman huonompi, niin ainakin olen saksassa parempi

37.3 Englannin kieli motivoi siten, että olisi kiva oppia puhumaan saksaa yhtä hyvin kuin englantia.

Andere Einflüsse

4.3 Kyllä. Suomi on pieni kieli → hyvä osata muita

13.3 Kyllä vaikuttaa, koska on paljon esim. albanialaisia jotka käyttää saksaa. Niin olisi ihanaa jos minäkin pääsisin puhumaan saksaa esim. Saksassa.

33.2 saksa tuntuu henkilökohtaisesti minulle kielistä jopa tärkeimmältä

8.3 Vaikuttaa positiivisesti

15.3 Ehkä vähän, positiivisesti

Negativ

Vorherige schlechte Erfahrungen mit Sprachlernen

1.3 Hieman negatiivisesti, sillä olen yleisesti huono kielissä.

36.3 –Vaikutta: en ole muuten hyvä kielissä, joten usko siihen, että voi olla hyvä saksassa mietityttää.

Vermischen verschiedener Sprachen

11.3 välillä kieliä tuntuu olevan liikaa ja ne sekoittuvat

33.3 Joskus tuntuu, että kielet menevät sekaisin keskenään ja työmäärä kielenoppimisen eteen on suurta.

35.3 Vaikuttaa laskevasti. Kielet sekoittavat paljon ja en uskalla tällä hetkellä käyttää saksaa, sillä pelkään, että suusta tulee vain suomi-saksa-ruotsi-englanti-arabiaa ei kaikkien osaamieni kielten sekoitusta.

37.2 Motivaatiotani heikentää se, kun välillä sekoitan niin paljon ruotsia ja saksaa keskenään & tuntuu että unohdan molemmat kielet.

74.2 - Då jag kan så många språk kan det hända att jag t.ex. kommer ihåg ett ord på alla andra språk än det jag talar i den situationen= jobbigt då man inte kommer på det

Dominanz des Englischen

9.3 jos ei osaisi/tarvitsisi opiskella englantia niin saksaa varmaan pyrkisi käyttämään enemmän

75.3 ibland kan jag tänka att jag inte orkar kämpa för fullt på tyska eftersom min engelska är stark så jag tänker att det räcker med bra engelska kunskap

Eine andere Sprache priorisieren

32.2 Opiskelen kuitenkin aika montaa kieltä, ja koska olen opiskellut esim. ranskaa enemmän, haluan panostaa siihen enemmän kuin saksaan.

Keine Einwirkung

2.3 ei

10.3 Ei oikeastaan

18.3 Ei oikeastaan, ruotsi ehkä vähän

19.3 Ei

25.3 Ei kovin paljoa

39.3. Ei vaikuta

42.3 Nej

43.3 inte så mycket

45.3 Nej

48.3 Nej

49.3 Nej

50.3 inte egentligen

52.3 Inte egentligen

54.3 Nej

56.3 nej

63.3 Inte egentligen

66.3 Nej inte mycket.

68.3 Inte mycket.

70.3 Jag tror inte det påverkar så mycket.

77.3 inte egentligen.

80.3 nej

81.3 Inte egentligen

82.3 Inte egentligen.

84.3 Nej

88.3 Nä.

Kann nicht sagen

12.3 en osaa sanoa

51.3 Vet ej

Anhang D: Fragebogen auf Finnisch

Taustatiedot:

1. Äidinkieli/-kielet:

2. Onko sinulla muita kieliä, joita käytät paljon? Missä käytät niitä kieliä (esimerkiksi kotona, koulussa, isovanhempien kanssa, vapaa-ajalla)?

3. Opiskelemasi kielet

A1-kieli (3. luokalla alkanut kieli)

A2-kieli (4. tai 5. luokalla alkanut kieli)

B1-kieli (7. luokalla alkanut kieli)

B2-kieli (8. luokalla alkanut kieli)

B3-kieli (lukiossa alkanut kieli)

4. Opiskeletko itsenäisesti vielä muita kieliä?

kyllä / ei

Jos opiskelet, niin mitä kieliä?

5. Minulta vaadittuun tasoon nähden osaan saksaa tällä hetkellä mielestäni:
erinomaisesti / hyvin / kohtalaisesti / huonosti

6. Miten kuvailisit saksantaitojasi tällä hetkellä?

Seuraavassa on joukko väittämiä saksan opiskeluun liittyen. Vastaa niihin rehellisesti oman mielipiteesi mukaan. Ympyröi mielipidettäsi vastaava vaihtoehto.

1 = täysin eri mieltä

2 = jokseenkin eri mieltä

3 = osittain eri mieltä, osittain samaa mieltä

4 = jokseenkin samaa mieltä

5 = täysin samaa mieltä

1. Vanhempieni mielestä saksa on tärkeä aine.

1 2 3 4 5

2. Saksan opettajani on mukaansatempaava ja selvästi innostunut työstään.

1 2 3 4 5

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 3. Voin kuvitella käyttäväni saksan kielen taitoja tulevissa opiskeluissani. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Haluan osata monia kieliä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Opiskelen saksaa, koska lähimmät ystäväni ajattelevat, että se on tärkeää. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Muut osaamani kielet tekevät saksan oppimisesta miellyttävämpää kuin se muuten olisi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Jos epäonnistun saksan opinnoissani, tulen tuottamaan toisille pettymyksen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Mielestäni saksan opiskelu on ajanhukkaa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Voin kuvitella itseni henkilönä, joka osaa puhua saksaa hyvin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Haluan menestyä saksassa, koska ystävänikin ovat hyviä siinä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Saksan opiskelu on tärkeää minulle, koska koulutetun ihmisen kuuluu osata saksaa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Jos en opiskele saksaa, sillä tulee olemaan negatiivinen vaikutus elämääni (esimerkiksi en saa haluamaani työtä). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Opiskelen saksaa saadakseni tarpeeksi kursseja lukiossa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Vanhempani rohkaisevat minua harjoittelemaan saksaani niin paljon kuin mahdollista (esim. puhuminen ja lukeminen). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Opiskelen saksaa, sillä ihmiset ympärilläni odottavat minun opiskelevan sitä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Perheeni antaa paljon paineita minulle saksan opiskelun suhteen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. En koe hyötyväni muista osaamistani kielistä saksan opiskelussa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Pelkään erottuvani joukosta, jos olen liian hyvä saksassa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Voin kuvitella tilanteita (esimerkiksi matkustellessa), joissa puhun saksaa ulkomaalaisten kanssa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Voin kuvitella itseni asumassa ulkomailla (esim. opiskelun tai työn takia) ja käyttäväni saksaa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Ystäväni vaikuttavat menestykseeni saksan opinnoissani. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Jos vastasit 4 tai 5, miten? _____

-
-
-
22. Pidän saksan tuntien ilmapiiristä. 1 2 3 4 5
23. Mielestäni saksan opiskelu on mielenkiintoista. 1 2 3 4 5
24. Saksan opettajani käyttää muiden kielten
samankaltaisuuksia apunaan saksan opetuksessa (esim. englantia, ruotsia tai suomea). 1 2 3 4 5
25. Kun ajattelen tulevaa uraani, kuvittelen käyttäväni saksaa. 1 2 3 4 5
26. Opettajalle tuntuu olevan samantekevää, opimmeko saksaa
vai emme. 1 2 3 4 5
27. Ystävieni mielestä saksa on mielenkiintoista. 1 2 3 4 5
28. Saksan opiskelu on minulle tärkeää, jotta minut
hyväksyttäisiin (esimerkiksi kaverit, vanhemmat, opettajat). 1 2 3 4 5
29. Muut osaamani kielet innostavat minua oppimaan
saksaa paremmin. 1 2 3 4 5
30. Haluan olla sellainen ihminen, joka haastaa itsensä ja
saksan kielen oppiminen on yksi tapa tehdä sitä. 1 2 3 4 5
31. Saksan oppiminen on helppoa. 1 2 3 4 5
Mitkä kielen osa-alueet (esim. kielioppi) tekevät saksan oppimisesta
helppoa/vaikeaa?

32. Saksan opettajani huomauttaa, kun käytän sanoja tai
rakenteita muista osaamistani kielistä. 1 2 3 4 5
33. Voin kuvitella itseni lukemassa kirjoja ja/tai
katsomassa tv:tä ja elokuvia saksaksi. 1 2 3 4 5
34. Kun onnistun saksan opiskelussa (esimerkiksi kokeessa), se johtuu mielestäni:
- kielitaidosta 1 2 3 4 5
 - onnesta 1 2 3 4 5
 - tehtävien helppoudesta 1 2 3 4 5
 - yrittämisestä 1 2 3 4 5
 - kiinnostavista tehtävistä 1 2 3 4 5

35. Jos epäonnistuin saksan opiskelussa (esimerkiksi kokeessa), se johtuu mielestäni:

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| - heikosta kielitaidosta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - huonosta onnesta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - tehtävien vaikeudesta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - siitä, etten ole yrittänyt tarpeeksi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - tyhmistä tehtävistä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

36. Suomen kielen osaaminen helpottaa saksan oppimista. 1 2 3 4 5

Miksi se helpottaa/vaikeuttaa/sillä ei ole vaikutusta?

37. Ruotsin kielen osaaminen helpottaa saksan oppimista. 1 2 3 4 5

Miksi se helpottaa/vaikeuttaa/sillä ei ole vaikutusta?

38. Englannin kielen osaaminen helpottaa saksan oppimista. 1 2 3 4 5

Miksi se helpottaa/vaikeuttaa/sillä ei ole vaikutusta?

Miten uskot käyttäväsi saksaa tulevaisuudessa?

Minkälaiset asiat vaikuttavat motivaatioosi oppia saksaa? Millä tavalla ne vaikuttavat?

Vaikuttaako kielitaitosi (äidinkieli/ -kielet, muut osaamasi kielet) motivaatiosi? Miten?

Anhang E: Fragebogen auf Schwedisch

Bakgrundsinformation:

1. Modersmål (ett eller eventuellt flera): _____
2. Finns det andra språk som du använder ofta? Var använder du språken (t.ex. hemma, i skola, med mor- eller farförälder, på fritiden)?

3. Språk som du studerar
A1-språk (har börjat på 3:e klassen) _____
A2-språk (har börjat på 4:e eller 5:e klassen) _____
B1-språk (har börjat på 7:e klassen) _____
B2-språk (har börjat på 8:e klassen) _____
B3-språk (har börjat i gymnasiet) _____
4. Lär du dig något språk självständigt? ja / nej
Ifall du svarade ja, vilket språk? _____
5. Med tanke på den nivå som krävs av mig kan jag tyska:
utmärkt / bra / någorlunda / dåligt
6. Hur skulle du beskriva dina nuvarande tyskakunskaper?

Nedan hittar du olika påståenden angående inläring av tyska. Svara ärligt på dem enligt din åsikt. Ringa in det alternativ som motsvarar din åsikt.

- 1 = helt av annan åsikt
- 2 = delvis av annan åsikt
- 3 = någorlunda av annan åsikt, någorlunda av samma åsikt
- 4 = delvis av samma åsikt
- 5 = helt av samma åsikt

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Enligt mina föräldrar är tyska ett viktigt ämne. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Min tyskalärare är engagerande och tydligt entusiastisk i sitt arbete. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

3. Jag kan föreställa mig att använda mina tyskakunskaper i mina framtida studier.	1	2	3	4	5
4. Jag vill kunna många språk.	1	2	3	4	5
5. Jag studerar tyska eftersom mina närmaste vänner tycker att det är viktigt.	1	2	3	4	5
6. De andra språk som jag kan gör det behagligare att studera tyska än vad det annars skulle vara.	1	2	3	4	5
7. Om jag misslyckas i mina tyskastudier kommer jag att orsaka besvikelse hos andra.	1	2	3	4	5
8. Jag tycker att det är en tidsförlust att studera tyska.	1	2	3	4	5
9. Jag kan föreställa mig själv som en person som kan tala bra tyska.	1	2	3	4	5
10. Jag vill vara framgångsrik i tyska eftersom mina vänner är det.	1	2	3	4	5
11. Det är viktigt för mig att studera tyska eftersom det hör till att utbildade människor kan tyska.	1	2	3	4	5
12. Om jag inte studerar tyska kommer det att ha en negativ påverkan på mitt liv (t.ex. kommer jag inte då att få den arbetsplats jag vill ha).	1	2	3	4	5
13. Jag studerar tyska för att få tillräckligt med kurser i gymnasiet.	1	2	3	4	5
14. Mina föräldrar uppmuntrar mig att öva min tyska så mycket som möjligt (t.ex. att tala och läsa).	1	2	3	4	5
15. Jag studerar tyska eftersom människor omkring mig förväntar sig det av mig.	1	2	3	4	5
16. Min familj sätter mycket press på mig att lära mig tyska.	1	2	3	4	5
17. Jag upplever inte att jag har nytta av andra språk som jag kan när jag lär mig tyska.	1	2	3	4	5
18. Jag är rädd för att stå ut för mycket, om jag är för bra i tyska.	1	2	3	4	5
19. Jag kan föreställa mig att använda tyska i olika situationer med utlänningar (t.ex. på resor).	1	2	3	4	5
20. Jag kan föreställa mig att bo utomlands (t.ex. på grund av studier eller arbete) och använda det tyska språket.	1	2	3	4	5
21. Mina vänner påverkar min framgång i mina tyskastudier.	1	2	3	4	5

Om du svarade 4 eller 5, på vilket sätt påverkar de?

-
-
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 22. Jag tycker om atmosfären på tyska timmarna. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Jag tycker att det är intressant att studera tyska. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Min tyskalärare drar nytta av andra språks likheter i sin tyskaundervisning (t.ex. engelska, svenska eller finska). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. När jag tänker på min framtida karriär, föreställer jag mig att jag använder tyska. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Det tycks vara likgiltigt för min lärare om vi lär oss tyska eller inte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Mina vänner tycker att tyska är intressant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Det är viktigt för mig att studera tyska så att jag blir accepterad (av t.ex. mina vänner, föräldrar, lärare). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Andra språk som jag kan inspirerar mig att lära mig tyska bättre. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Jag vill vara en människa som utmanar sig själv och att lära mig tyska är ett sätt att göra det. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Det är lätt att lära sig tyska. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
- Vilka språkets delområden (t.ex. grammatik) gör inlärn timer av tyska lätt/svårt?

-
-
-
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 32. Min tyskalärare säger till då jag använder ord och strukturer från andra språk som jag kan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Jag kan föreställa mig att läsa böcker och/eller se på tv och filmer på tyska. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. När jag lyckas i tyskan (t.ex. i ett prov) tycker jag att det beror på: | | | | | |
| - språkkunskap | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - tur | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - lätta uppgifter | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - att jag har försökt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - intressanta uppgifter | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

35. Om jag misslyckas i tyskan (t.ex. i ett prov) tycker jag att det beror på:

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| - dålig språkkunskap | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - dålig tur | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - svåra uppgifter | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - att jag inte har försökt tillräckligt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - dumma uppgifter | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

36. Kunskaper i finska underlättar inläring av tyska. 1 2 3 4 5

Varför underlättar det/försvårar det/har det ingen inverkan?

37. Kunskaper i svenska underlättar inläring av tyska. 1 2 3 4 5

Varför underlättar det/försvårar det/har det ingen inverkan?

38. Kunskaper i engelska underlättar inläring av tyska. 1 2 3 4 5

Varför underlättar det/försvårar det/har det ingen inverkan?

Hur tror du att du kommer att använda tyska i framtiden?

Hurudana saker påverkar din motivation att lära dig tyska? På vilket sätt påverkar de?

Påverkar dina språkkunskaper (modersmål, andra språk som du kan) din motivation? På vilket sätt?